

INFANCIAS, PEDAGOGÍAS Y SABERES *PSI* EN EL URUGUAY DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Segunda parte

Facultad de Psicología

Directora

Ana María Fernández Caraballo

Autores

Virginia Mórtola

Ana María Fernández Caraballo

Camilo Rodríguez Antúnez

Iael Acher

María Paula Gauna Zapata

Rossina Yuliani

Florencia Rigaud

Lucas Cabrera

María Gabriela Donya

Gimena Hernández

Gonzalo Grau-Pérez

Agustina Craviotto-Corbellini

Verónica Molina

Magalí Pastorino

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

INFANCIAS, PEDAGOGÍAS Y SABERES *PSI* EN EL URUGUAY DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Segunda parte

Directora

Ana María Fernández Caraballo

Autores

Virginia Mórtola

Ana María Fernández Caraballo

Camilo Rodríguez Antúnez

Iael Acher

María Paula Gauna Zapata

Rossina Yuliani

Florencia Rigaud

Lucas Cabrera

María Gabriela Donya

Gimena Hernández

Gonzalo Grau-Pérez

Agustina Craviotto-Corbellini

Verónica Molina

Magalí Pastorino



Rector de la Universidad de la República: licenciado Rodrigo Arim

Pro. Rector de Enseñanza: doctor Juan Cristina

Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP)

doctora Beatriz Brena (Presidente) / magíster Ingeniero agrónomo Mario Jaso (Director de la Unidad Central de Educación Permanente - UCEP) / arquitecto Javier Fagúndez (Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / magíster licenciada Gabby Recto (Área Salud) / licenciada Carla Tuimil (Área Social y Artística) / magíster Mario Piaggio (Orden Egresados) / magíster licenciada Lucía Cabrera (Orden Docente) / arquitecta Helena Heinzen (Centros Universitarios del Interior) / arquitecto Roberto Langwagen (Secretaría)

Decana del servicio al que pertenece la publicación: Doctora Ana Frega Novales

Encargado de Educación Permanente del servicio: Licenciado (ph.d.) Javier Taks

Compiladora: Ana María Fernández Carballo

Autores de la publicación: Virginia Mórtola / Ana María Fernández Carballo / Camilo Rodríguez Antúnez / lael Acher / María Paula Gauna Zapata / Rossina Yuliani / Florencia Rigaud / Lucas Cabrera / María Gabriela Donya / Gimena Hernández / Gonzalo Grau-Pérez / Agustina Craviotto-Corbellini / Verónica Molina / Magalí Pastorino

Diseño Gráfico Original:

Claudia Espinosa / arquitecto Alejandro Folga / arquitecta Rosario Rodríguez Prati

Corrección de estilo: Sofía Surroca - Graciela Muniz

Puesta en página: licenciada Andrea Duré

Fecha de publicación: Marzo de 2023

Cantidad de ejemplares: 200

ISBN: 978-9974-0-1990-4

ESTA PUBLICACIÓN FUE FINANCIADA POR LA
COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

EDITADA POR EDICIONES UNIVERSITARIAS
(Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – UCUR)

PRÓLOGO, <i>Virgina Mórtola</i>	11
PROEMIO, <i>Ana María Fernández Caraballo</i>	17

INFANCIAS Y SABERES *PSI*

LA INFANCIA COMO UNA PROBLEMÁTICA EUGENÉSICA EN EL URUGUAY, <i>Camilo Rodríguez Antúnez</i>	35
La tecnología eugenésica.....	35
La infancia como problema de Estado	40
Reflexiones finales	50

HIGIENE MENTAL Y EL GOBIERNO DE LA INFANCIA EN EL URUGUAY (1937), <i>Iael Acher</i>	55
Introducción	55
La higiene y el orden. El discurso higienista en el mundo occidental.....	56
La higiene mental. Entre el higienismo y la psiquiatría	58
La higiene mental en Uruguay.....	59
Reflexiones finales	71

IDEAS SOBRE LA NOCIÓN DE NIÑO ANORMAL EN EL URUGUAY DE 1919 A 1950 <i>María Paula Gauna Zapata</i>	75
Discursos sobre el «niño anormal» en el ámbito educativo	78
Reflexiones finales	84
Referencias bibliográficas	85
Anexo 1	87
Anexo 2	87

PSICOANÁLISIS Y DESARROLLISMO EN URUGUAY (1930-1960), <i>Rossina Yuliani, Florencia Rigaud, Lucas Cabrera, María Gabriela Donya, Gimena Hernández y Gonzalo Grau-Pérez</i>	89
Introducción	89
Paradigma del desarrollo y retóricas desarrollistas	91
Psicoanálisis y desarrollismo en Uruguay	98
Consideraciones finales	107
LA PEDAGOGIZACIÓN DEL PSICOANÁLISIS: DE LA IMPOTENCIA, AL RECONOCIMIENTO DE LO IMPOSIBLE, <i>Agustina Craviotto-Corbellini</i>	113
Freud y el discurso pedagógico.....	113
Un psicoanálisis fantástico e ingenuo	116
Posición de un discurso entre otros	120
IDEAS FREUDIANAS EN LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL URUGUAY (1900-1930), <i>Verónica Molina</i>	125
Las ideas freudianas en la doctrina de Paulina Luisi	128
A modo de conclusión	133
PSICOANÁLISIS E INFANCIAS EN EL URUGUAY DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX, <i>Ana María Fernández Caraballo</i>	137
Preámbulo	138
Aportes freudianos a las conceptualizaciones sobre las infancias.....	140
Efectos de las ideas freudianas sobre las infancias en el psicoanálisis con niños	147
Conceptualizaciones sobre las infancias a partir de las ideas freudianas en el Uruguay	150
INFANCIAS DESDE EL ARTE	
LA MIRADA DE PETRONA VIERA, <i>Magalí Pastorino</i>	173
Introducción	173
El arte, los métodos visuales y la exploración de las infancias locales.....	175
Petrona: artista mujer, hija de expresidente, sorda, y discípula de Laborde	177
El recreo	179
Reflexiones finales	181
DIBUJOS: UN CLÁSICO, EL LUGAR DE LA VULNERABILIDAD, EL LUGAR DE LA INGENUIDAD, EL LUGAR DEL IDEAL, EL LUGAR DE LO SINIESTRO, <i>Magalí Pastorino</i>	183
LOS AUTORES.....	187

Los pueriles, invadidos por la lengua
que acaban de adquirir,
lo recubren todo con la masa lingüística
de su nuevo saber infinito
(Pascal Quignard, *La noche sexual*, 2014).

Resulta fácil advertir que tal infancia
no es algo que se pueda buscar
antes e independientemente del lenguaje,
en alguna realidad psíquica
cuya expresión constituiría el lenguaje.
No existen hechos psíquicos subjetivos,
«hechos de conciencia» que una ciencia
de la psique pueda creer
que capta independientemente
y más acá del sujeto, por la simple razón
de que la conciencia no es más
que el sujeto del lenguaje
(Giorgio Agamben, *Infancia e historia.
Destrucción de la experiencia
y origen de la historia*, 2007, pp. 64-65).

PRÓLOGO



Discursos que construyen infancias en el Uruguay de la primera mitad del siglo XX

Virgina Mórtola

La primera mitad del siglo xx es fundacional en el auge de miradas, saberes, prácticas y espacios dedicados exclusivamente a las infancias. Destaco la idea de *infancias*, como pluralidad, porque da cuenta de la gran dificultad de apresar un único concepto, y de la variedad de miradas, disciplinas y prácticas que se posan e intervienen sobre niñas y niños.

En nuestra perspectiva, la variación histórica es esencial, no es de apariencia, de forma o de decorado, es constitutiva de los modos de ser, de hacer y de pensar. La historia de la infancia no es la historia de los accidentes que le sobrevienen a una sustancia que se llama infancia sino distintos modos de constituir algo con la carne humana en los primeros años de la vida. Infancia y adolescencia son construcciones históricas que se configuran y se desplazan una y otra vez. (Corea y Lewkowiz, *Pedagogía del aburrido*, 2004, p. 20)

La construcción de las infancias se configura y desplaza una y otra vez. Una y otra vez. Es a partir de Philippe Ariès y su libro *La infancia y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960) cuando se comienza a pensar sobre el lugar de la infancia diferenciada del adulto. Para Ariès se trata de una institución moderna que empieza a esbozarse a partir del siglo xvi y se instituye en el siglo xviii con la familia burguesa y el lugar preponderante que empieza a tener la escuela.

La niñez es un invento moderno: es el resultado histórico de un conjunto de prácticas promovidas desde el estado burgués que, a su vez, lo sustentaron. Las prácticas de conservación de los hijos,

el higienismo, la filantropía y el control de la población dieron lugar a la familia burguesa, espacio privilegiado, durante la modernidad, de contención de niños. La escuela y el juzgado de menores también se ocuparon de los vástagos: la primera, educando la conciencia del hombre futuro; el segundo, promoviendo la figura del padre en el lugar de la ley, como sostén simbólico de la familia (Corea y Lewkowicz, 1999, p. 13)

Barrán, en *La historia de la sensibilidad en el Uruguay* (1989), sigue la línea francesa de Ariès en la lectura de los documentos. El «descubrimiento» de la infancia se produce en el tránsito desde su inexistencia «bárbara» a la visibilidad «civilizada». En la época «bárbara» adultos, jóvenes, adolescentes y niños convivían y participaban de todos los hechos básicos de la cultura. Los niños y los mayores compartían las ejecuciones públicas y velorios, así como los juegos, hoy reservados a la infancia.

Las investigaciones que aquí encontrarán son decisivas en la historia del pensamiento sobre las infancias en el Uruguay de la primera mitad del siglo xx. Quisiera destacar lo inaugural de los aportes surgidos en el grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje y psicoanálisis» y los proyectos «Infancias, pedagogías y saberes *psi*» y «Concepción del psicoanálisis con niños en el Uruguay» del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación (FHCE, Udelar) y del Instituto de Psicología Clínica y Centro de Investigación Clínica en Psicología (CIC-P) de la Facultad de Psicología, dirigidos por la Dra. Ana María Fernández Caraballo.

Cada integrante se sumergió en un exhaustivo estudio de corte histórico-discursivo para analizar las ideas sobre la infancia y el vínculo que mantienen con las teorías y las prácticas pedagógicas, *psi* y artísticas. Los investigadores bucearon por diferentes fuentes documentales y, a partir de su análisis, visualizaron un entramado discursivo proveniente de diferentes ámbitos: médico, psicológico, psicoanalítico, pedagógico, artístico y jurídico. Entramado que acompasa el desarrollo de estos campos de estudio en las concepciones, siempre en movimiento, sobre las infancias.

La investigación se organizó en tres momentos: 1) primera mitad del siglo xx, 2) de 1951 a 1984 y 3) desde 1985 hasta 2019. En este libro encontrarán los hallazgos que surgieron a partir del análisis de la primera mitad del siglo xx, centrada en los discursos *psi* y una mirada desde el arte. Los seis trabajos que encontrarán en la sección de *Infancias y saberes psi* están conformados por artículos en los que se cruzan discursos de la medicina (pediatría, psiquiatría infantil), la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis con la psicopedagogía y la educación. Se

produce un diálogo interesante en el atravesamiento de ideas e ideales que construyen las infancias de esta primera mitad del siglo xx.

Eugenesia e higienismo vertebran todos los postulados de este período. ¡Qué la infancia no se degenera, sea vigorosa y robusta! Será visualizada como el momento vital propicio para desarrollar la inteligencia y detectar a tiempo lo «anormal», y así disciplinarla, domesticarla, encauzarla. Los trabajos *La infancia como problemática eugenésica*, de Camilo Rodríguez; *Higiene mental y el gobierno de la infancia en el Uruguay*, de lael Acher; junto a *Ideas sobre la noción de niño anormal en el Uruguay de 1919 a 1950*, de Paula Gauna arman una trilogía donde la eugenesia, el higienismo, la higiene mental y lo anormal se potencian con el objetivo del disciplinamiento de los cuerpos y las sensibilidades de niñas y niños.

Camilo Rodríguez desarrolla los postulados de la eugenesia y su desenlace en la «puericultura» del francés Adolphe Pinard (1844-1934). Destaca que la puericultura estaba incluida en los programas de formación de las maestras normalistas, los escolares y las futuras madres, con la intención de propiciar un buen desarrollo y el «mejoramiento de la especie». Así, en 1910, por decreto del Consejo de Instrucción Pública, se creó el Cuerpo Médico Escolar que se encargó de fiscalizar la salud y la higiene de los escolares y los maestros. Camilo Rodríguez destaca:

La infancia comenzó a ser pensada —entre otras cosas— en función del valor productivo que representaba para la economía del país. Estas ideas se articularon a los postulados eugenésicos tendientes a garantizar que los niños por nacer fuesen lo más robustos, vigorosos, sanos, capaces de sostener a la industria y no generar un gasto «innecesario» para el Estado.

Los postulados eugenésicos se transformaron en un «horizonte utópico», guía crucial de la educación de la infancia, tomándola rehén en la búsqueda de sus ideales.

El higienismo, a la vez, persiguió un ideal de salud ligado al orden, la riqueza y la moral, que relacionaba la salud con la productividad. lael Acher subraya que la educación también sirvió a estos fines:

[...] Como instancia disciplinar y herramienta privilegiada para la difusión y aplicación de sus medidas subjetivantes, utilizando estrategias de persuasión para producir un determinado tipo de conductas. Tuvo por objetivo la eliminación de los comportamientos considerados «no-higiénicos» y la producción y reproducción de aquellos que representaban el ideal de salud que perseguía.

En esta línea, la psicología y la educación comparten el mismo origen y fin, para el Dr. Camilo Payssé (1937), psiquiatra miembro de la na-

ciente Liga de Higiene Mental. Las conferencias que inauguraron la HM en nuestro país se orientaron hacia el ámbito educativo, propusieron el trabajo conjunto de las figuras del psicólogo y el pedagogo, y sugirieron asimismo la necesidad de incorporar al higienista mental, quien desde el campo médico actuaría en definitiva como árbitro, guiando esta labor, señalando las fallas y discriminando el desarrollo normal del patológico en el niño. De esta manera, afirma Acher, se introdujo el discurso *psi* en el ámbito educativo uruguayo. Y Paula Gauna profundiza en este aspecto al describir la irrupción de la psicología experimental en el ámbito educativo y sus efectos, claves para el estudio y tratamiento de los denominados «anormales por déficit intelectual». El ámbito escolar se convirtió en un laboratorio experimental para clasificar y diagnosticar; mediante la escala de inteligencia Binet-Simon se mide la inteligencia y empiezan a diferenciarse «normales» de «anormales». El ámbito educativo fue el espacio más visible en el abordaje de los «niños mentalmente anormales», funcionaba como un laboratorio experimental de otros discursos dominantes (médico, jurídico, eugenésico). Para captar más indicadores se suman otros discursos: el jurídico, el capitalista y el de la ciencia eugenésica.

Se ubica al «niño anormal» como un sujeto peligroso para el orden social (futuro criminal), para la biología humana (sujeto degenerado) y para la economía (representaba un gasto público). [...] Al revisar la idea de infancia anormal, nos encontramos con una infancia abandonada, segregada, sin derecho a la adultez y, por tanto, sin derecho a la humanidad. Significados que aplastan la posibilidad de una subjetividad deseante, reflexiva y que pueda, incluso, oponerse a algunas formas de coerción.

El trabajo de Rossina Yuliani, Florencia Rigaud, Lucas Cabrera, Gabriela Donya, Gimena Hernández y Gonzalo Grau Pérez, *Psicoanálisis y desarrollismo en Uruguay (1930-1960)* —junto a *La pedagogización del psicoanálisis: de la impotencia al reconocimiento de lo imposible*, de Agustina Craviotto-Corbellini; *Ideas freudianas en la educación sexual en el Uruguay (1900-1950)*, de Verónica Molina, y *Psicoanálisis e infancias en el Uruguay de la primera mitad del siglo xx*, de Ana María Fernández Caraballo—, conforma otro grupo conceptual en diálogo que, por momentos, muestra sus contradicciones. Agustina Craviotto escribe:

Con la lectura de Freud, Morey Otero enseña al magisterio un sujeto conformado por «tres mundos», la primera tópica freudiana: consciente, preconsciente e inconsciente. Sostuvo que «en todo lo psicológico había algo inefable, que se escapa siempre» (1929, p. 46), y que lo más original y personal de cada hombre es

inaprensible. Sin embargo, de esta constatación, concluyó que la escuela sólo puede dirigirse a lo general y común. Por lo tanto, aunque «pensamos a menudo, sin saber que pensamos» (1929, p. 26) y a pesar de estar divididos en consciente e inconsciente, también se conoce que los reúne el sistema nervioso, el cerebro como rector del orden psíquico, determinante de la inteligencia y de las sensaciones.

La lectura de Freud fue direccionada por la biología y las teorías adaptacionistas. Agustina Craviotto se pregunta qué efectos podría haber tenido otra recepción de Freud sobre el discurso pedagógico, fuera de los términos meramente profilácticos: «¿Es posible una pedagogía (moderna) que sostenga un sujeto dividido?». El psicoanálisis freudiano fue higienizado. La teoría psicoanalítica se «vació de sexo y se inundó de fundamentos pedagógicos, morales y orgánicos». Es en este contexto que se produce la recepción de las ideas freudianas en el ámbito educativo. Ana María Fernández buscó visualizar rasgos y singularidades uruguayas sobre las nociones de *infancia* provenientes de esos discursos *psi*, sus teorizaciones y las prácticas subyacentes. Distingue un «tiempo oficial» de la historia del psicoanálisis en Uruguay, que refiere a las fundaciones y un período «preoficial» en el cual las teorías y prácticas psicoanalíticas se encontraban dispersas en otros campos de saber. Entonces, es posible decir que existe una recepción de las ideas freudianas «oficial» y una «no oficial», con sus particularidades. Además, el psicoanálisis se cruza con los otros saberes *psi* (psiquiatría, psicología, psicoterapias y, agreguemos, psicopedagogía), por lo tanto las historias de cada uno de esos discursos lo contienen de alguna manera. La «neurosis infantil», las teorías y las prácticas *psi* tuvieron efectos sobre las infancias. Esta cita muestra, de manera explícita, los discursos de la época (higienismo, eugenesia, desarrollismo)¹ que fueron aplicados a través de la educación, la medicina y los saberes *psi*. Hubo, entonces, un psicoanálisis que se alineó con dichos discursos y se aplicó siguiendo esas propuestas.

Es a partir de la institucionalización del psicoanálisis en el Uruguay que se puede decir que empieza a ser estudiado, teorizado y se comienza a practicar el psicoanálisis propiamente dicho. Antes de este tiempo, como hemos visto, en nuestro país, el psicoanálisis es utilizado parcialmente y en general articulado, sin distinciones epistemológicas, con teorías pedagógicas, psicológicas y psiquiátricas, aplicando a través de

1 Para un estudio en profundidad de estos tres discursos de la época en el Uruguay ver los artículos de lael Acher, Camilo Rodríguez y del Grupo FCPU en este libro.

dichas disciplinas los discursos higienistas, eugenésicos y desarrollistas con la intención de regular y controlar a la población.

Este libro culmina con una mirada de las infancias desde el arte con el trabajo: *La mirada de Petrona Viera: una reflexión a partir de la producción artística visual local sobre las infancias*, de Magalí Pastorino.

Explora el sentido local de las infancias, en el ejercicio de cruzar la mirada de los críticos de la prensa con la mirada de la artista uruguaya Petrona Viera sobre escenas cotidianas de niños en el recreo o jugando, que lleva a dibujos y pinturas realizadas en la década del 20 del siglo pasado, que, además de ser su sello personal en el campo artístico local, es la representación más remota que se tiene sobre las infancias locales. Con esto intentaremos aportar una reflexión, en clave discursiva, sobre el sentido de la mirada de la artista orientada hacia las escenas infantiles que se presentan en su entorno y sus actualizaciones. Surgieron lugares que se hicieron visibles de la temática de la infancia escolar para el adulto, que consideramos énfasis que se resaltan en función a las vicisitudes del contexto social: el lugar de la idealización, el de la vulnerabilidad, el de la ingenuidad y el de lo siniestro. Mirada que no aparece en otros ámbitos con tanta claridad.

En la primera mitad del siglo xx la mirada se colocó sobre el niño como objeto a disciplinar, vigilar, tutelar, normalizar, higienizar: preparar para el futuro. Las infancias no existían encarnadas en sujetos del presente, sino como promesa para el futuro. No tenían voz, fue el adulto a través de los saberes y las prácticas quien habló de ella.

Referencias bibliográficas

- ARIÈS, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- BARRÁN, J. P. (1994). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, tomo 2. *El disciplinamiento*. Ediciones de la Banda Oriental.
- (1999). Biología, medicina y eugenesia en el Uruguay. *Asclepio*, 51(2), pp. 11-50.
- COREA, C., y LEWKOWICZ, I. (1999). ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Lumen/Humanitas.
- (2004). *Pedagogía del aburrido*. Paidós.

PROEMIO

Infancias, saberes *psi* y arte en la primera mitad del siglo XX en el Uruguay

Ana María Fernández Caraballo

La temática de este libro fue definida en las dos ediciones del curso de educación permanente *Dificultades ante el Aprendizaje (Análisis de los Discursos y sus Prácticas*, de 2019, y *Psicopedagogía, Política y Sujeto*, de 2020), y se fortaleció con la participación de investigadores locales de los campos de los saberes *psi*, de la educación, del arte y de las investigaciones realizadas en los proyectos «Infancias, pedagogías y saberes *psi*»,¹ «Dificultades ante el aprendizaje. Una revisión histórica discursiva»² y «Concepción del psicoanálisis con niños en el Uruguay»,³ inscriptos en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE y en el Instituto de Psicología Clínica y CIC-P de la Facultad de Psicología, bajo mi dirección.⁴

- 1 Se trata de la primera etapa del proyecto «Infancias, pedagogías y saberes *psi* en el Uruguay» (se divide en tres partes: 1. primera mitad del siglo xx; 2. años 1951 a 1984 y 3. años 1985 hasta 2019).
- 2 Dicho proyecto se inscribe en la línea de investigación «Estudios sobre psicopedagogía y saberes *psi*» bajo mi dirección. Se trata de la tercera etapa del proyecto «Dificultades ante el aprendizaje». Los dos anteriores fueron: 1. «Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario» que culminó con la publicación de un libro del mismo nombre (ver Fernández Caraballo, 2020) y 2. «Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje crítico» que concluyó con el libro *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis* (ver Fernández Caraballo y Venturini Corbellini, 2020).
- 3 Se trata de mi proyecto de investigación de posdoctorado inscripto en CIC-P de la Facultad de Psicología, Udelar.
- 4 Además, contamos con investigadores invitados con quienes mantenemos un fuerte vínculo intergrupos o interlíneas de investigación.

Dichas investigaciones se basaron en análisis de documentos que resultaron de un corpus constituido por varias fuentes documentales (*Anales de Instrucción Primaria; Archivos uruguayos de medicina, cirugía y especialidades; Revista Médica del Uruguay; Revista de Psiquiatría del Uruguay; Revista de Pediatría del Uruguay; Revista Uruguaya de Psicoanálisis*; códigos; libros diarios; prensa y arte de la época, entre tantos otros) que abarcan la primera mitad del siglo xx en el Uruguay. Nos interesó dar cuenta de las ideas sobre infancia presentes en las pedagogías y en los saberes *psi*, de forma tal que nos permitiera visualizar la manera en que se iniciaron y se inscribieron las teorías y las prácticas *psi* y pedagógicas en nuestro país.

Realizamos un estudio de corte histórico-discursivo⁵ (Foucault, 1969) basado en técnicas descriptivas y comparativas, para analizar reglamentos, artículos, narrativas, historiales y relatos clínicos provenientes de las teorías y prácticas en los ámbitos de la medicina (pediatría, psiquiatría), de la educación (pedagogías y psicopedagogía), de la psicología y del psicoanálisis.

El material es tan abundante que resulta imposible realizar una muestra única u homogeneizarlo; de hecho, ese no ha sido nuestro propósito. Más bien, se trata de mostrar, señalar, indicar rasgos⁶ y singularidades uruguayas sobre las infancias, sus teorizaciones y las prácticas subyacentes. En su mayoría se trata del abordaje y del hallazgo de documentos que no han sido antes analizados. El fin principal que buscamos consistió en desentrañar los diferentes discursos que instalaron ideas sobre las infancias en el Uruguay para problematizar el presente.

En esta segunda parte se despliegan los trabajos relacionados con los saberes *psi* y con el arte.

La sección *Infancias desde el arte* está conformada por los trabajos que Magalí Pastorino realizó, por una parte, sobre la artista uruguaya Petrona Viera y sus ideas sobre las infancias —con el ensayo *La mirada de Petrona Viera: una reflexión a partir de la producción artística visual local sobre las infancias*—, y, por otra, con sus dibujos que dan cuenta, desde

5 En este contexto la noción de *discursividad* equivale a la noción de *historicidad*. Desde esta perspectiva la historicidad es siempre de tipo discursivo, su materialidad está compuesta por redes de discursos. Dicha noción de *discursividad* y de *prácticas discursivas* proviene de la propuesta de Foucault (1969) en *La arqueología del saber*.

6 Como indica Ginzburg (1980 y 1994), el saber conjetural consiste en «juzgar por signos» o por «rasgos». Hay saberes que son indirectos, basado en signos, y vestigios de indicios que son conjeturales. Se trata de una «lectura del desciframiento» que implica trabajar con «rasgos» de una materialidad que consiste en encontrar, conjeturalmente, un saber que de otro modo se desecharía.

la producción artística, de las investigaciones en este libro. Como indica Pastorino, su estudio implicó «reflexionar sobre los alcances de una práctica de análisis discursivo de corte semiótico centrada en el enunciado icónico del campo artístico visual». Entiende que Petrona Viera (Montevideo, 1895-1960) «da una pista al incorporar el sentido crucial del ver del artista que toma elementos de su entorno existencial como puntapié de su producción». Ciertas pinturas y dibujos de Petrona Viera resultan príncipes desde el momento en que se trata de la «representación más remota que se tiene sobre las infancias locales» y, por lo tanto, permiten explorar el sentido local de las infancias «en el ejercicio de cruzar la mirada de los críticos de la prensa con la mirada de la artista uruguaya Petrona Viera sobre escenas cotidianas de niños». Pastorino plasma dichas ideas con los dibujos *El lugar de la ingenuidad*, *El lugar de la vulnerabilidad*, *El lugar de lo siniestro*, *El lugar del ideal* y *Un clásico*.

La sección *Infancias y saberes psi* la conforman artículos en los que se entrelazan discursos de la medicina (pediatría, psiquiatría infantil), la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis con la psicopedagogía y la educación.

El artículo de Camilo Rodríguez, *La infancia como problemática eugenésica en el Uruguay*, es base para desentrañar muchas de las prácticas que se aplicaron en la infancia en la primera mitad del siglo xx en el mundo y en nuestro país. La eugenesia fue una corriente discursiva hegemónica a escala mundial. La recepción de los postulados de Galton se inicia en el Reino Unido, y rápidamente estos se instituyen en diferentes países y en diferentes ideologías políticas. Las dos corrientes vinculadas a las figuras de Lamarck y de Mendel (constitución biológica y medio ambiente) dieron lugar a políticas orientadas a desarrollar «la evolución de la raza». Como muy bien indica Camilo Rodríguez:

Desde estos postulados, con sus matices, se puede pensar que se estructuró la «puericultura» del francés Adolphe Pinard (1844-1934), que fue una de las adaptaciones del discurso eugenésico que primó en América del Sur (Bashford y Levine, 2010) y específicamente en Uruguay, generando importantes afectaciones para pensar las políticas centradas en la infancia.

Los postulados eugenésicos, en nuestro país, fueron aplicados en los ámbitos médico, biológico, educativo, criminalístico, psiquiátrico y político, entre otros. Augusto Turenne y Paulina Luisi fueron los principales médicos uruguayos que se apoyaron en el discurso eugenésico y en la puericultura de Pinard. La infancia se vuelve un problema de Estado, se crea, como ya dijimos, en 1910 el Cuerpo Médico Escolar que se encargó de la «higiene» de los escolares y maestros.

Paulina Luisi, en 1916, presenta en el Primer Congreso Americano del Niño sus ideas sobre la eugenesia. Por su parte, el pediatra Luis Morquio preside el Segundo Congreso Americano del Niño y funda el Instituto de Clínica Pediátrica y Puericultura, y posteriormente el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia. En las tres primeras décadas del 900 proliferaron congresos, instituciones y códigos sobre la infancia. De hecho, en 1933 se crea el primer Código del Niño en nuestro país. Al respecto, Camilo Rodríguez encuentra que:

La infancia comenzó a ser pensada —entre otras cosas— en función del valor productivo que representaba para la economía del país. Estas ideas se articularon con los postulados eugenésicos tendientes a garantizar que los niños por nacer fuesen lo más robustos, vigorosos, sanos, capaces de sostener a la industria y no generar un gasto «innecesario» para el Estado.

Es, en dicho código, donde quedan establecidas las principales medidas de eugenesia en el Uruguay en la primera mitad del 900. La infancia se convirtió en el momento principal de la vida del ser humano a ser abordada a través de políticas estatales. La idea de *infancia* que se desprende del eugenismo trasciende a la niñez o a la minoridad, se plantea desde antes de la gestación. Al respecto, Camilo Rodríguez resalta que:

Los niños que debían nacer y ser formados en este entramado discursivo debían ser gestados por progenitores con las capacidades para hacerlo y no degenerar a la raza. La infancia fue colocada como un importante elemento dentro del «horizonte utópico» al que buscaba alcanzar el discurso eugenésico como lo fue el perfeccionamiento racial.

En consonancia con la eugenesia, el discurso *higienista* se instala a nivel mundial también en el 900. Ligado a una medicina social, desarrolló una salud pública como estrategia política e ideológica de los Estados modernos. Al respecto, el trabajo de lael Acher *Higiene mental y el gobierno de la infancia en el Uruguay (1937)* también ha sido base para desentrañar discursos y prácticas *psi* sobre la infancia en el Uruguay. Allí, aborda, a partir del hallazgo de una serie de documentos del año 1937 (*Ciclo de conversaciones*, emitidas por Radio Nacional del Sordre), el acto fundacional de la Liga Uruguaya de Higiene Mental y de la Comisión de Higiene Mental (dentro del Departamento de Higienismo, Ministerio de Salud Pública), su recepción y particular despliegue. En dichos documentos se evidencia la articulación discursiva entre la psiquiatría, la psicología y la pedagogía, al mismo tiempo en que se revela la colaboración de este entramado de discursos *psi* con las raíces ideo-

lógicas que fundan la higiene mental (HM) en el Uruguay. Desde la psiquiatría, y sirviéndose de la educación como instancia disciplinar, la HM utilizó estrategias de persuasión para producir un determinado tipo de conductas. Acher encuentra que el «objetivo consistió en la eliminación de los comportamientos considerados “no-higiénicos” y la producción y reproducción de aquellos que representaban el ideal de salud que perseguía». Es más, operó «como un poder normalizador que fue instrumento de la biopolítica, donde lo médico jugó un papel fundamental en el diseño de la partición entre lo “normal” y lo “patológico”». De hecho, el Dr. Antonio Sicco, profesor de Psiquiatría, Facultad de Medicina, y representante de la Sociedad Uruguaya de Psiquiatría, determina que las enfermedades mentales repercuten en la economía y bienestar social, y, a través de la HM, se propone el tratamiento de la enfermedad mental, en particular, el tratamiento de los «inadaptados sociales». La educación y la psicología servirán para «corregir los comportamientos desviados». Así, Sicco (1937b) crea un Dispensario de Orientación Infantil (semejante a las 500 *Child Guidance* instaladas en los Estados Unidos), que realizará estudios psicológicos, en niños,

[...] con el objetivo de encauzar su desarrollo y preparar su perfecta adaptación para la vida social. Su labor se centraría en la detección y corrección de las irregularidades de la conducta y los trastornos del carácter, principalmente en aquellos niños que presentasen anomalías psíquicas discretas sin alteraciones sensibles de la inteligencia, conocidos como «falsos anormales», debiendo ser reconocidos previamente en las escuelas. Se trataba de la instalación de un organismo profiláctico que en articulación con el sistema educativo aspiraba a descubrir y corregir a los inadaptados apelando a una psicología científica para reconocerlos entre los normales a partir de la observación de su conducta y el estudio psicométrico de su inteligencia mediante la aplicación de test.

En este entramado discursivo entre disciplinas médicas, pedagógicas y saberes *psi* se evidencia la premisa de que la infancia es el momento ideal para la «corrección de los malos hábitos». Se desprende la idea de que el niño es plástico, en él se puede instalar al «sujeto social ideal». Para ello, se requiere de la intervención educativa en las familias y los dispositivos escolares. A través de la psicología, como ciencia auxiliar de la psiquiatría, y en particular de la psicológica conductista, se «habilitó la entrada del poder psiquiátrico en la escuela».

El artículo de Paula Gauna, *Ideas sobre la noción de «niño anormal» en el Uruguay de 1919 a 1950*, despliega el tratamiento del tema de la «anormalidad» en la infancia, ligada también a la eugenesia y a la HM. Analiza fuentes primarias de la época, *Anales de Instrucción Primaria*,

Archivos de Pediatría del Uruguay, y la publicación del Dr. José María Estapé y Julieta Baletti Bianchi, *Introducción al estudio de los niños mentalmente anormales*. También, en un montaje de discursos entre la medicina, la psiquiatría, la psicología, la educación y la reciente psicopedagogía se conforma un plan educativo para niños anormales. Las figuras de Bernardo Etchepare, Margarita Munar de Sanguinetti, Eloísa García Etchegoyen, Emilio Verdesio y Sebastián Morey Otero representan a dichas disciplinas en el Uruguay.

El abordaje de la anormalidad vinculada a lo «mental» en el ámbito médico surge a partir de la publicación de *Los débiles mentales* de Bernardo Etchepare (1913), texto que da cuenta de la psiquiatrización en la infancia. Por su parte, Margarita Munar de Sanguinetti, a través de su ponencia en el Segundo Congreso Americano del Niño (1919), aborda la educación de los «niños mentalmente anormales». En 1929, se crea, por iniciativa del consejero y docente Emilio Verdesio, la Escuela Auxiliar para «verdaderos anormales», que luego derivará en la Escuela de Recuperación Psíquica. En 1931, se oficializa el Plan Nacional de Educación para Niños Anormales, que clasifica a los alumnos mediante una tipología y propone opciones de institucionalización. Paula Gauna logra descifrar, con su trabajo, los diferentes discursos que subyacen:

A partir de la psicología experimental, mediante la escala de inteligencia Binet-Simon, fue posible medir la inteligencia y comenzar el intento de diferenciar normales de anormales, pero esta escala no fue suficiente, dado que solo mide la inteligencia. Las exigencias de la época para definir la clasificación de anormalidad y el tipo de tratamiento requerían otros indicadores, como el índice potencial de criminalidad y la capacidad productiva del sujeto, entre otros. Por lo que, para esto, fue necesaria la colaboración de otros discursos, como el jurídico y el capitalista, y de la ciencia eugenésica.

Es más, las nociones de *niño anormal* provienen de «diversas formaciones discursivas que se producen en los ámbitos médico, jurídico y capitalista»:

El mismo fue considerado un sujeto peligroso para el orden social (futuro criminal), para la biología humana (sujeto degenerado) y para la economía (representaba un gasto público). El ámbito educativo fue el espacio más visible en el abordaje de los «niños mentalmente anormales», funcionaba como un laboratorio experimental de otros discursos dominantes (médico, jurídico, eugenésico). La clasificación de la anormalidad hacia 1931 tuvo por efecto la inclusión de los «falsos anormales» en la escuela pública, por considerarse educables. Los «verdaderos anormales» y los «anormales de

carácter» quedan excluidos del sistema educativo formal. Para estos sujetos estarán destinadas las Escuelas Hogar y las Escuelas Auxiliares, como forma de control, aislamiento y exclusión.

Los últimos artículos están dedicados al análisis de la recepción del psicoanálisis, en particular de las ideas freudianas, en el Uruguay de la primera mitad del siglo xx. En nuestro período de estudio, más que de psicoanálisis propiamente dicho, como se muestra en los artículos, se trata de ideas freudianas aplicadas en los campos psicoterapéutico, pedagógico y jurídico. De hecho, es en el ámbito médico-psiquiátrico donde se visualizan las primeras lecturas de Freud. Es más, la recepción de las ideas freudianas presentó elementos disímiles y similares en los ámbitos médico-psiquiátrico, psicológico y educativo en los que se instaló.

La investigación del grupo «Formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay» (FCPU) —de la Facultad de Psicología, dirigido por el Prof. Agr. Dr. Guillermo Milán— aportó un marco muy importante para comprender cómo se gestan los tratamientos psicoterapéuticos con influencia psicoanalítica en el Uruguay. El texto *Psicoanálisis y desarrollismo en el Uruguay (1930-60)*⁷ analiza la confluencia entre el desarrollismo y el psicoanálisis entre las décadas del 30 al 60.

Es claro que los discursos desarrollistas son muchos y diversos, cuentan con una alta aceptación mundial durante el siglo xx, y, si bien no es posible reducirlos a sentencias, como muy bien establece el grupo FCPU siguiendo a Burman (2008), en pocas palabras:

El discurso del desarrollo produce sus propios objetos: individuos y sociedades desarrolladas, y, concomitantemente, individuos y sociedades subdesarrolladas. Establece también, entre ambos polos, fases, jerarquías, progresos, detenimientos, desvíos y retrocesos. Asimismo, produce indicadores de desarrollo, técnicas para su evaluación y corrección, y, al mismo tiempo, modalidades enunciativas específicas a partir de las cuales operan profesionales y técnicos encargados de esta tarea.

Como es bien sabido, la infancia y la adolescencia se constituyeron en los momentos principales de la vida del ser humano para los diferentes discursos desarrollistas. Al respecto, los autores indican que

[...] el estudio del *niño* ha ocupado un lugar prominente, al menos en lo que refiere al desarrollo individual. En torno a él se elaboraron

7 El artículo fue escrito por Rossina Yuliani, Florencia Rigaud, Lucas Cabrera, María Gabriela Donya, Gimena Hernández y Gonzalo Grau-Pérez. Aquí los identificaré por el nombre del grupo FCPU.

diversos métodos de investigación y herramientas de evaluación, con la finalidad de hallar los orígenes de la mente humana adulta.

El psicoanálisis no ha estado exento de estas ideas, solamente alcanza con reconocer en Freud postulados evolutivos (fases de la evolución psicosexual, complejo de Edipo, complejo de castración, etcétera). En particular, el inicio del psicoanálisis con niños tomó dichas conceptualizaciones para presentar sus posibilidades de tratamiento. Melanie Klein y Anna Freud harán uso, con sus diferencias, en dichos planteos y los reformularán según sus teorías.⁸

En el Uruguay de la primera mitad del siglo xx se encuentran las figuras de Santín Carlos Rossi, Etchepare, Marco, Paulina Luisi, Estapé, Sicco, Fracassi, García Austt, Baranger, Pereira Anavitarte, Freire de Garbarino, entre otros, haciendo uso de los postulados freudianos y kleinianos con una impronta desarrollista. De hecho, el grupo FCPU encuentra que

Frecuentemente, en los materiales hallados, el desarrollo individual es planteado en etapas o fases que se superan unas a otras de forma progresiva y «natural». Esto permitiría establecer diagnósticos basados en fijaciones, regresiones e interrupciones del desarrollo.

Como muy bien plantea el grupo, «la hipótesis que subyace y que el psicoanálisis colaboraría consiste en que la vida infantil tendría severas repercusiones en la vida adulta». Para los autores uruguayos estudiados —con importantes diferencias entre aquellos que asimilan el psicoanálisis a la psiquiatría (inicios de siglo xx hasta la década del 50) y aquellos que están enmarcados en la institucionalización del psicoanálisis (1955 en adelante)—, que se apoyan en algunos postulados psicoanalíticos, «los niños, los locos y los débiles mentales serían sujetos “no desarrollados”, que no alcanzaron el nivel de desarrollo esperado y para eso se diseñarán intervenciones terapéuticas y educativas».

El artículo de Agustina Craviotto, *La pedagogización del psicoanálisis: de la impotencia al reconocimiento de lo imposible*, desarrolla, muy finamente, el fuerte vínculo que se estableció, en las primeras décadas del 900, entre la pedagogía y el psicoanálisis. Más específicamente, analiza la recepción de Freud en nuestro país por parte de la tradición universitaria médica y la normalista, reunidas bajo el discurso pedagógico. Al respecto, plantea, claramente, que la recepción de las ideas freudianas,

[...] se dio en condiciones donde el par civilizatorio salud-educación fue el centro de las preocupaciones, significado desde la teoría de la degeneración, el higienismo y la normalidad, que

8 Al respecto, ver Fernández Caraballo (2006, 2015, 2018, 2019, 2020a y 2020b).

servió de base, no únicamente a las ideologías conservadoras, sino también a intelectuales de izquierda, cientistas, anarquistas y socialistas.

Craviotto halla un documento, de 1900, del pediatra Luis Morquio citando al neurólogo Sigmund Freud, muy anterior al conocido texto de Etchepare (1913), cuando indica la aplicación a una histérica del «procedimiento de Freud». Desde entonces, comienzan a proliferar menciones a Freud entre las décadas del 20 y del 30. El trabajo de Agustina Craviotto desentraña el tratamiento que realiza el maestro Sebastián Morey Otero de algunas ideas freudianas extraídas de los textos *Cinco conferencias sobre psicoanálisis* y *Más allá del principio de placer*. Dice: «La escuela exigió “maestros psicólogos” (Morey Otero, 1922) y, para entenderlo, se acudió a Binet, a Bergson y a Freud». Es con cierta lectura de Freud que Morey Otero «enseña al magisterio un sujeto conformado por “tres mundos”, la primera tópica freudiana: consciente, pre-consciente e inconsciente». Además, rescata a un Morey Otero (1929) que sostiene que «en todo lo psicológico había algo inefable, que se escapa siempre» y que lo más original y personal de cada hombre es inaprensible, y otro Morey Otero que

[...] concluyó que la escuela solo puede dirigirse a lo general y común. Por lo tanto, aunque «pensamos a menudo, sin saber que pensamos» (1929, p. 26) y a pesar de estar divididos en consciente e inconsciente, también se conoce que los reúne el sistema nervioso, el cerebro como rector del orden psíquico, determinante de la inteligencia y de las sensaciones. Tal como explicaba Etchepare en 1912 y Rossi en 1919, con su «criterio fisiológico».

En consonancia con este trabajo, el artículo de Verónica Molina, *Ideas freudianas en la educación en el Uruguay (1900-1930)*, analiza también la recepción temprana de las ideas freudianas, pero esta vez en el ámbito de la educación sexual. Para ello se basa en datos documentales extraídos de la Biblioteca Especializada Prof. Dr. Luis Morquio, del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) y de la Biblioteca Pedagógica Central Mtro. Sebastián Morey Otero (BPC). Dice Molina:

De los documentos consultados surge la evidencia de que algunos intelectuales vinculados al ámbito educativo —tales como Paulina Luisi y Sebastián Morey Otero, entre otros— esgrimían ciertas ideas psicoanalíticas en sus producciones intelectuales, ya sea de forma explícita o implícita.

En 1922 se produce un importante debate entre Paulina Luisi y Juan B. Morelli, en el que las referencias médicas a las teorías sexuales infantiles presentaron diferencias de interpretación con las ideas de Freud. Al

respecto, Molina muestra cómo la Dra. Paulina Luisi, precursora de la educación sexual en el Uruguay, elaboró

[...] una doctrina que comprendía temas tales como la conducta sexual, el conocimiento, la voluntad y el carácter, así como los conceptos de conciencia y responsabilidad. Los trabajos de Luisi reflejan una extensa alusión a autores europeos e incluyen un amplio estudio sobre la educación sexual que proponía para las escuelas primarias.

En dicha doctrina, que prepara a lo largo de su vida y se encuentra compilada en el libro *Pedagogía y conducta sexual* (1950), «marca lo científico y lo moral haciendo alusión a lo que llamó *enseñanza biológica-eugenésica*». Apoyada en conceptualizaciones freudianas, sobre todo en las teorías sexuales infantiles que le permiten afirmar que la sexualidad en la infancia no puede ser negada desde el momento en que se encuentra en los juegos infantiles, planteará que «la enseñanza sexual es un conjunto de enunciados que reunirían a la educación y al conocimiento, o cultura, abarcando lo que sería una enseñanza general propuesta como instrumento para regular la conducta sexual».

En el campo de la pedagogía, como muy bien analiza Molina, la educación sexual consistía en «educar la voluntad y el carácter para poder controlar los instintos peligrosos, es decir, las fiestas (ocio), el alcoholismo y las enfermedades venéreas». Para Luisi, el saber-doctrina es una forma de prevención. Es más:

El discurso médico higienista opera sobre las prácticas pedagógicas, vehiculizando su poder sobre lo social y cultural. A su vez, el poder médico comienza a valorar la importancia de dichas prácticas en la prevención de las enfermedades. Es en el saber donde aparecen las ideas freudianas, pues ese saber va nutriendo tanto al discurso médico como al discurso pedagógico.

Finalmente, en el artículo *Psicoanálisis e infancias en el Uruguay de la primera mitad del siglo xx* realicé un recorrido por las principales construcciones freudianas sobre el/la niño/a y «neurosis infantil», que dan cuenta de una manera de concebir la infancia. Freud fabrica una idea de niñez que es cronológica y a la vez no cronológica. A lo largo de su obra se puede visualizar la distinción entre la *neurosis de la infancia o del niño/a* y la *neurosis infantil* que se hace evidente desde el relato del adulto (el resto que queda de lo infantil en el adulto), como es el caso Hombre de los Lobos —que Freud nombra *De la historia de una neurosis infantil*—. Asimismo, remarqué la insistencia freudiana en términos como *normalidad*, *proceso* y *desarrollo*, todos ellos propios de la psicología evolutiva, de las edades o del desarrollo que se despliegan

y producen durante todo el siglo xx hasta hoy, afectando directamente al campo psicoterapéutico, psicológico, pedagógico y psicopedagógico. Dichas construcciones fueron aceptadas como verdades absolutas, sobre todo en los trabajos relacionados con el psicoanálisis con niños. Los primeros discípulos de Freud se dedicaron a buscar casos que demostraran sus postulados y construyeron algunos similares al de Hans o al Hombre de los Lobos. De hecho, Karl Abraham, Sandor Ferenczi, Anna Freud, y Melanie Klein afianzaron las ideas freudianas sobre el/la niño/a, la infancia y la neurosis infantil. Es así que, en nuestro país, sobre todo en las primeras décadas del 900, se leyeron más estas ideas freudianas que las novedades fundamentales del psicoanálisis. Al respecto, en 1965 se publica el libro *Grandes casos del psicoanálisis de niños*, a través de una editorial argentina, que compila casos de los más conocidos teóricos del psicoanálisis con niños que fueron referencias en Argentina y Uruguay (nombrado muchas veces como el psicoanálisis del Río de la Plata) desde décadas atrás. Los prologuistas del texto dicen de manera muy explícita cómo se conceptualizaba y aplicaba el psicoanálisis con niños:

El psicoanálisis de niños es una especialidad que cada vez se va difundiendo más y adquiriendo una importancia trascendental por sus implicaciones preventivas y curativas y por la influencia en la educación, la puericultura, la pediatría y la medicina en general (Vengerow y Dubcovsky, 1965, p. 8).

Esta cita permite visualizar un psicoanálisis que se alineó a los discursos de la época (higienismo, eugenesia, desarrollismo) aplicados a través de la educación, la medicina y los saberes *psi*. Al respecto, presenté algunos ejemplos extraídos de los *Archivos de Pediatría del Uruguay*, de la *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, de la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* y del *Informe* que Reyna Reyes presenta al Consejo del Niño, donde se lee, claramente, la adaptación de dichas nociones.

En los textos extraídos de los archivos se observa una de las características de la psicología en el Uruguay del 900: se trata de un entramado de teorías diversas que conviven sin discusiones epistemológicas. Además, el psicoanálisis comienza a tener un lugar privilegiado, a la vez que es altamente criticado; se lo vio como una herramienta fundamental para tratamientos relacionados con problemas «emocionales», «traumas» y «sexualidad».

Es a partir de la institucionalización del psicoanálisis en el Uruguay que se puede decir que este empieza a ser estudiado, teorizado, y comienza a practicarse el psicoanálisis propiamente dicho. Antes de este tiempo, en nuestro país, el psicoanálisis es utilizado parcialmente y en general

articulado sin distinciones epistemológicas con teorías pedagógicas, psicológicas y psiquiátricas, aplicando a través de dichos saberes los discursos higienistas, eugenésicos y desarrollistas con la intención de regular y controlar a la población.

A partir del análisis de los documentos es posible visualizar que la primera mitad del siglo xx fue un tiempo prolífero en la producción de trabajos sobre la infancia, la adolescencia y la minoridad. Como se muestra en varios artículos, las ideas sobre la infancia son diversas y no responden necesariamente a la entidad niño/a o a un momento de la vida, comprende más bien a la minoridad. En la mayoría de los autores se encuentra un montaje o entramado de discursos provenientes de los campos médico, psicológico, psicoanalítico, pedagógico y jurídico. Higienismo, eugenesia y desarrollismo aplicados a través de la educación, las disciplinas *psi* y el ámbito jurídico se constituyeron en los discursos predominantes para diseñar intervenciones y tratamientos profilácticos en la infancia. Se desprenden diversos rasgos que dan cuenta de diferentes maneras de conceptualizar la infancia. Dichos rasgos se podrían agrupar entre «lo angelical o puro», «lo salvaje o diabólico» y «el lugar futuro o lugar de la promesa»: ingenuidad, vulnerabilidad, idealidad, creatividad, fragilidad, pureza, sensibilidad, emotividad, libertad, salvajismo, capricho, violencia, irracionalidad, entre otros.

Referencias bibliográficas

- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2006). Lo niño y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad? *Educação Temática Digital*, 150 años de Freud, 8, 20-48. <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1710/1554>
- (2015). Cuerpo-niño: una lectura desde el psicoanálisis. *Cadernos de Formação RBCE*, 6(1), 27-44. <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/issue/current/showToc>
- (2018). El psicoanálisis con niños y sus efectos en la psicopedagogía. *Didaskomai - Revista del Instituto de Educación*, 9. <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/42>. Acceso: febrero de 2019.
- (2019). Neurosis infantil: una contribución freudiana a la idea de infancia. En J. ALLOUCH, J. ASSANDRI, P. BEHETTI, M. NEBRIL, A. M. FERNÁNDEZ CARABALLO, M. NOVAS, E. PORGE y A. VILLALBA. *Con piel de lobo: cien años de historia de una neurosis infantil* (pp. 127-143). Escolios.
- (2020a). *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE. Segunda edición revisada y modificada.
- (2020b). De la entidad niño para el psicoanálisis y los efectos en la psicopedagogía y en la educación. En A. M. FERNÁNDEZ CARABALLO y J. VENTURINI (dir.) (2020b). *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE. Segunda edición revisada y modificada.
- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M., y VENTURINI CORBELLINI, J. (2020). *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE. Segunda edición revisada y modificada.
- FOUCAULT, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- GINZBURG, C. (1980). Morelli, Freud and Sherlock Holmes. Cludes and Scientific Method. *History Workshop Journal*, 9, pp. 5-36. Recuperado: el 15 de setiembre de 2011. <http://hwj.oxfordjournals.org/content/9/1/5.full.pdf+html>
- (1994). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. En *Mitos, emblemas e indicios: morfología e historia* (pp. 138-175). Gedisa.

INFANCIAS Y SABERES *PSI*





Un clásico, Magalí Pastorino.

LA INFANCIA COMO UNA PROBLEMÁTICA EUGENÉSICA EN EL URUGUAY

Camilo Rodríguez Antúnez

La tecnología eugenésica

La eugenesia fue una disciplina iniciada por Francis Galton (1822-1911) en Reino Unido sobre fines de siglo XIX. En términos generales, Galton se propuso crear una ciencia que indagara sobre las cualidades biológicas hereditarias de los seres humanos «eminentes», los que poseían el «genio», y a su vez dar cuenta de las condiciones biológicas hereditarias de aquellos que no lo eran, o no lo poseían. Esta información, siguiendo lo estipulado por el autor (Galton, 1909), debía servir como un insumo para que el Estado trazara políticas tendientes a que solo se reproduzcan los «eminentes», para favorecer la «supervivencia de los más aptos» y con ello propiciar la «evolución racial».

Sobre los últimos años de su vida, Galton vio proliferar un conjunto de instituciones que propiciaron el desarrollo de sus postulados, y que fueron iniciadoras de un movimiento a escala mundial. Son varias/os las/os investigadoras/es (Levine, 2017; Palma, 2005; Barrán, 1999, entre otras/os) que sostienen que la eugenesia, lejos de ser una corriente discursiva minoritaria, representó un movimiento a escala mundial, que en muchos casos fue un discurso hegemónico. A su vez, este hecho ha motivado que una gran parte de las/os investigadoras/es que abordan la temática adviertan como un error interpretativo importante pensar a la eugenesia como un producto exclusivamente vinculado al nazismo. En la actualidad se cuenta con un gran número de investigaciones (Stepan, 1991; Miranda y Vallejo, 2005, 2012; Bashford y Levine, 2010, entre otras/os) que visibilizan la recepción de los postulados de Galton en diferentes países y en diferentes ideologías políticas.

En términos generales, y siguiendo los apuntes de Levine (2017), se puede visualizar cómo el discurso eugenésico, desde los postulados de Galton a las readaptaciones del siglo xx, se estructuró sobre dos grandes temáticas: la inteligencia y la reproducción, siendo esta última su actividad principal. El discurso eugenésico en los diferentes Estados se configuró a partir de dos grandes corrientes marcadas sobre todo por la interpretación teórica vinculada a los efectos del ambiente sobre la constitución biológica del individuo y su posterior descendencia. Las dos vertientes se estructuraron por un lado a partir de los postulados de J. B. Lamarck (1744-1829), y por otro lado a partir de los de Gregor Johann Mendel (1822-1884). Desde el lamarckismo, que primó en los países de lengua latina y sobre todo de filiación francófona, a partir de considerar que, dentro del proceso evolutivo, era posible la transmisión de los caracteres adquiridos por la influencia del medio, se tendió a identificar al ambiente como un factor clave en el desarrollo biológico de la raza. En este sentido, se puede visualizar que las políticas con base en estas directrices estuvieron orientadas, en mayor medida, a propiciar el desarrollo de los factores sociales que colaboraban con la evolución de la raza. Desde estos postulados —con sus matices— se puede pensar que se estructuró la «puericultura» del francés Adolphe Pinard (1844-1934), una de las adaptaciones del discurso eugenésico que primó en América del Sur (Bashford y Levine, 2010), específicamente en Uruguay, y que generó importantes afectaciones para pensar las políticas centradas en la infancia.

Particularmente, Levine (2017) sostiene que la eugenesia positiva estuvo fuertemente vinculada a los postulados y adaptaciones de Pinard, quien es considerado uno de los principales referentes del discurso eugenésico francés durante los primeros 30 años del siglo xx (Fogarty y Osborne, 2010). Los postulados de Pinard vinculados a la puericultura son de vital importancia para pensar el vínculo entre infancia y eugenesia en el Uruguay, ya que fueron tomados por dos de los principales doctores que se vincularon con el discurso eugenésico en el país: Augusto Turenne¹ y Paulina Luisi.²Tanto en Luisi como en Turenne la

1 En cuanto a su vínculo con la eugenesia y los espacios institucionales, Turenne ocupó lugares de una gran relevancia, que lo posicionan, desde nuestro punto de vista, como uno de los actores con mayor vinculación a la temática en el Uruguay. Este supuesto puede ser apoyado por las referencias que realizaba Carlos Bambaren, en 1940 (Bambaren, 1940, en Miranda, 2012, p. 50) en una publicación de los *Anales de Biotipología Eugenesia y Medicina Social-Argentina*, donde mencionaba a Turenne como uno de los eugenistas más reconocidos del Uruguay y con presencia en el ámbito latino.

2 La figura de Paulina Luisi fue y es de una relevancia significativa para la vida política e intelectual del Uruguay. Su consagración como la primer mujer egresada en

figura del doctor galo tuvo un peso significativo en su desarrollo de sus indagaciones. Luisi, además de utilizarlo como referencia en varias ocasiones, compartió diferentes instancias de intercambio y discusión sobre la temática en el marco de un congreso de vital trascendencia para ella. Para Luisi, Pinard era el creador de la *eugenética*, concepto que la doctora diferencia de la *eugenesia*, pese a que no brindaba argumentos para establecer la diferenciación. Tanto la eugenética como la eugenesia fueron temas abordados en el plan de enseñanza sexual de Luisi (1950).

Turenne realizó parte de su formación postdoctoral junto a Pinard, a quien consideró, además de un maestro, un amigo. Además, fue continuador de sus postulados en Uruguay. Entre 1894 y 1896, Turenne viajó a Francia y tomó contacto con los abordajes de Pinard, hecho que, en parte, explica su preocupación temprana (1896) por la protección maternoinfantil, que fue uno de sus grandes objetos de trabajo. Entre 1901 y 1904, luego de finalizar su doctorado, Turenne se formó en la clínica Baudelocque de Francia donde impartía sus clases Pinard (Turenne, 1938).

Entre 1911 y 1925 Turenne viajó en reiteradas oportunidades a Europa, sobre todo a Francia, con el objetivo, entre otras cosas, de estudiar los centros de atención maternoinfantil. Esta formación, entendemos, lo condujo a la creación entre 1909 y 1914 de la Casa de la Maternidad y Refugio de Embarazadas. En 1915 «no existía un espacio similar» en América del Sur (Turenne, 1916, en Pou Ferrari, 2005, p. 130). Se puede pensar que este se constituyó como un espacio donde el discurso eugenésico se produjo en torno a los vínculos con la infancia en el Uruguay.

En diciembre de 1912, luego de concurrir al Primer Congreso Internacional de Eugenesia en Londres, Pinard fundó la Société Française des Eugénisme, y fue su primer presidente. En este congreso Pinard definió algunos de los lineamientos de su disciplina —la puericultura—, y la vinculó, explícitamente, a la eugenesia:

La eugenesia, tal como la ha definido François [sic] Galton, no es otra cosa que la «puericultura antes de la procreación» estudiada

la Universidad de la República con el título de doctora por la Facultad de Medicina (1908), su participación activa en la fundación del Partido Socialista del Uruguay (1907), la fundación del primer Consejo Nacional de Mujeres (1916), la fundación de la Alianza Uruguaya de Mujeres (1919) y la concreción de redes internacionales vinculadas a la causa de la mujer en diferentes países de Latinoamérica y Europa la posicionan como una gran referente discursiva de la época. Para un mayor abordaje de la figura de Paulina Luisi vinculada a las redes feministas, se recomienda el trabajo de Cuadro (2018).

en Francia desde un cierto número de años y que constituye la primera parte de la puericultura, «ciencia que tiene por objetivo la investigación de las condiciones relativas a la reproducción, a la conservación y el mejoramiento de la especie humana» (Pinard, 1912, en Reggiani, 2014, p. 22).

Pinard sostenía que era necesario instruir a las familias sobre los cuidados de los niños antes y después del parto como mecanismo para promover su buen desarrollo. En la enseñanza prenatal, dirigida sobre todo a las mujeres, se articularon en mayor medida los postulados eugenésicos vinculados a la selección. En las ideas generales se estipulaba quiénes eran los que debían reproducirse y quiénes no. La perspectiva de Pinard, y particularmente de la Société Française des Eugénisme, estuvo centrada en fortalecer la «pronatalidad» como mecanismo para propiciar la calidad (Fogarty y Osborne, 2010). Las prácticas higiénicas y las instrucciones a las futuras madres sobre cómo debían cuidar a sus hijos para propiciar un buen desarrollo fueron unas de las grandes estrategias empleadas a partir de los postulados de la puericultura para el «mejoramiento de la especie humana». La puericultura de Pinard llegó a formar parte tanto de los programas de formación de las maestras normalistas como de los escolares en Uruguay, y tanto Luisi como Turenne fueron defensores de los postulados del autor en el país.

La eugenesia positiva, como la promovida por Pinard y asumida por Luisi y Turenne, se configuró a partir de la consagración en federaciones y de sostenerlo en diferentes congresos (Bashford, 2010), como una oposición a la eugenesia de filiación mendeliana. Esta última, que primó en los países anglosajones, en términos generales no consideraba que hubiese una transmisión hereditaria de los caracteres adquiridos como producto de los factores ambientales. En este sentido, se visualiza cómo bajo algunos de estos supuestos se estructuraron las políticas eugenistas en los países anglosajones, que tuvieron la particularidad de estar orientadas a promover que no se siguieran reproduciendo aquellos que tenían una biología «defectuosa». Dentro de las características generales de las políticas eugenésicas de los países anglosajones encontramos las esterilizaciones obligatorias, y en algunos casos la eliminación directa, como fueron las cámaras de gas dentro del régimen nazi.

A partir de algunas de estas generalidades, en los trabajos que en la actualidad abordan la temática se identifica a la eugenesia latina como de carácter positivo, en cuanto promovió a los factores sociales como elementos que influyen en el desarrollo de la raza; y, por otro lado, a la eugenesia anglosajona como negativa, debido a que sus políticas se dirigieron, en mayor medida, a la eliminación de aquellos que no

poseían las características orgánicas «normales». La caracterización de positivo y negativo, como podemos deducir, aunque puede ser una idea ambigua, no se vincula a valoraciones morales de tipo *bueno* o *malo*, sino al tipo de práctica que se promovía. Aun así, si bien estas dos vertientes del discurso eugenésico tienen sus matices, tal como señala Bashford (2010, p. 261): «El impulso de dar forma a las poblaciones nacionales a través de una ciencia aplicada de la herencia fue ampliamente compartido».

Los postulados eugenésicos en el Uruguay tuvieron visibilidad y fueron producidos en una gran cantidad de espacios e instituciones. Se destacan el ámbito médico, biológico, educativo, criminalístico, psiquiátrico y político, entre otros. En relación con el ámbito político, como lo ha abordado en profundidad Sapriza (2001), a partir de la década del 1930 se confeccionaron un conjunto de leyes fundamentadas específicamente desde los postulados eugenésicos: Consultorios Médicos Prematrimoniales (1932), Control Sanitario de Extranjeros (1934), Despenalización del Aborto (1934), Código del Niño (1934), Comisión de Eugenesia (1935) y Consultorios de Eugenesia (1937). Estas políticas, como visibiliza la autora, generaron una gran cantidad de espacios e instancias donde los enunciados sobre la eugenesia fueron puestos en circulación por actores representantes de diferentes ideologías, y luego marcaron un «auge» de los postulados eugenésicos en el país.

En este marco, se puede identificar que, si bien el discurso eugenésico tuvo adaptaciones locales vinculadas a problemáticas de contexto, las enunciaciones realizadas por las/os referentes uruguayas/os mantuvieron importantes continuidades discursivas con lo expresado en el contexto europeo y anglosajón. La proliferación de estos discursos en el Uruguay acompañó y generó un proceso al que Barrán (2009) ha denominado pasaje de lo «bárbaro a lo civilizado», y que —dentro de nuestro período indagado— se articuló a lo que el autor categoriza como «medicalización de la sociedad» (Barrán, 1995). Acorde a nuestra perspectiva teórica-metodológica, entendemos que estos procesos vinculados a la producción del discurso eugenésico —tanto a nivel local como internacional— están asociados a las lógicas biopolíticas modernas, y son efecto de estas.

En el próximo apartado nos detendremos a analizar específicamente las vinculaciones entre la infancia y la eugenesia en el Uruguay.

La infancia como problema de Estado

La visibilización del discurso eugenésico en el Uruguay y su producción se generó en el marco de una transformación vinculada a las formas de significar a la asistencia y protección de la población. Las prácticas asistenciales —como los centros de cuidados hospitalarios o la educación, entre otras— desde mitad del siglo XIX pasaron de estar bajo la órbita de las diferentes congregaciones caritativas a conformarse como un deber del Estado. Este cambio, al que un número importante de investigadores ha denominado «proceso de secularización», no fue de un momento para el otro, sino que, siguiendo los apuntes de Duffau (2019, p. 56-57), «tuvo inicio a fines de la década del setenta del siglo XIX y se intensificó en la del ochenta y duró hasta la segunda década del siglo XX».

En este entramado donde la salud de la población comenzó a ser visualizada como una problemática de Estado, uno de los focos se colocó sobre la infancia, que se constituyó como una instancia específica en la vida del ser humano que debía ser abordada por políticas estatales específicas. En torno a la infancia y su educación en el Uruguay, y también en el continente, se erigieron las principales políticas de eugenesia, que fueron generando una institucionalidad específica para el desarrollo de la temática en el país.

En este proceso, nos resulta oportuno resaltar que en 1910, por decreto del Consejo de Instrucción Pública, se creó el Cuerpo Médico Escolar, que «tuvo a su cargo la fiscalización y gobierno de la salud e higiene de los escolares y del personal enseñante» (Conde et al. col, 2018, p. 2). El ámbito escolar fue un espacio destacado donde el discurso higienista y también el eugenista fueron puestos en circulación. El «Cuerpo Médico Escolar fue el encargado de legitimar y traducir las propuestas de los higienistas y médicos» (Conde et al. col, 2018, p. 13) en el ámbito escolar y en uno de los espacios privilegiados de regulación de la población como fue el sistema educativo moderno (Álvarez y Varela, 1991). En este marco, en 1913, bajo la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez, se designó a Paulina Luisi —quien desempeñaba tareas como integrante del Cuerpo Médico Escolar (y lo hizo durante 17 años) — la tarea de viajar a Europa (sobre todo a Francia) para indagar sobre las políticas que se estaban desarrollando en materia de higiene social, y específicamente sobre educación sexual.

En el Río de la Plata se puede observar que los primeros trabajos vinculados a la eugenesia emergieron en torno a la configuración de la infancia como una problemática. En 1916, en el marco del Primer Congreso Americano del Niño desarrollado en la ciudad de Buenos Aires, la

doctora Paulina Luisi presentó su trabajo *Algunas ideas sobre Eugenia*. Particularmente, este trabajo, que fue publicado posteriormente (1917) en formato de libro, es la primera referencia que hemos encontrado donde una referente uruguaya aborda explícitamente a la eugenesia como problemática.

En el Segundo Congreso Americano del Niño, desarrollado en Montevideo en 1919, Augusto Turenne presentó *Eugenismo*, su primer trabajo sobre la temática. Este es el segundo trabajo escrito por un autor uruguayo donde se aborda específicamente la temática de la eugenesia vinculada a la infancia. Este hecho resulta significativo para visualizar el supuesto manejado por Saprizza (2001) en cuanto a que la eugenesia tuvo su período de auge entre la década del 20 y el 40 en el Uruguay. Si bien la constelación discursiva de la que procede la eugenesia estaba circulando en Uruguay antes de estas fechas, es a partir de allí que en el país, y también en la región, se comenzó a enunciar a la eugenesia como una nueva «ciencia» que colaboraba en la lucha contra las enfermedades y el fortalecimiento racial. Para este trabajo es significativo resaltar el vínculo de estas primeras producciones con la temática de la infancia porque nos brinda elementos para comprender cómo esta fue uno de los principales objetos en torno a los que se constituyó el discurso eugenésico en el país.

El Segundo Congreso Americano del Niño estuvo presidido por Luis Morquio (1867-1935).³ La figura del doctor, como menciona Turnes (2014), tuvo una importancia significativa en cuanto a la consolidación de la infancia como un problema de Estado. Dentro de los elementos más destacados del doctor se podría mencionar que, en 1929, luego de una importante labor vinculada al desarrollo de la pediatría en el Uruguay, tuvo un rol clave en la fundación del Instituto de Clínica Pediátrica y Puericultura dentro de la órbita de la Facultad de Medicina. A su fallecimiento en 1935, y dada su larga trayectoria vinculada al desarrollo de la temática en el país, el Poder Ejecutivo presentó un proyecto de honras públicas que establecía que la clínica pasara a denominarse Instituto de Clínica Pediátrica y Puericultura Dr. Luis Morquio. Si bien en este trabajo no nos hemos abocado a indagar sobre las prácticas realizadas en el marco de la Clínica Pediátrica y de Puericultura, partimos del supuesto de que puede haber sido uno de los espacios específicos donde el discurso eugenésico fue puesto en circulación en el Uruguay. Por medio de la puericultura se establecieron las pautas que los adultos debían llevar adelante para propiciar que la infancia no se

3 Entre 1892 y 1894 —antes que Turenne y Luisi—, Morquio se formó en las universidades francesas en temas vinculados a la higiene, los cuidados maternos y la infancia.

degenere. Entre estas, como mencionaba Pinard, se incluían referencias vinculadas a las conductas específicas que debían desarrollar los niños —las relativas a la sexualidad y a la educación física tuvieron un peso significativo—, y la selección de los padres para propiciar una buena descendencia. En este sentido, entendemos que en la formación específica de las/os pediatras, así como en las sugerencias que estos últimos pueden haber realizado a los padres/madres, el discurso eugenésico en circulación pudo haber generado una afectación en la educación del cuerpo. Aunque no encontramos dentro de los trabajos de Morquío referencias específicas a la eugenesia, no era una temática que desconociera, y, de hecho, este autor postulaba la necesidad de que dentro de la nipiología —una «ciencia» surgida por esa época y de la cual Morquío fue su gran promotor— se incorporen «los estudios de la eugenesia y del lactante» (Morquío, 1932, en Turnes, 2014, p. 182). A su vez, en 1934, fue uno de los médicos que elaboraron el Primer Código del Niño uruguayo, en el que figuraban, dentro del primer ítem, la puericultura y la eugenesia como las primeras medidas a implementar para la protección de la infancia.

En la misma línea, vale destacar que en el Segundo Congreso Americano del Niño también se dio un hecho significativo para el proceso de consolidación de la infancia como problemática de Estado. En este, y en función de una propuesta iniciada por Morquío, se resolvió la creación de un organismo internacional, con sede en Montevideo, vinculado a la protección de la infancia. Su instalación no fue inmediata, se concretó en 1927 luego de la presión generada en el Tercer Congreso Americano del Niño (Río de Janeiro, 1922), y en el Cuarto (Santiago de Chile, 1924). Se denominó Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, y se designó a Luis Morquío como su director (cargo que ocupó hasta su fallecimiento); a Víctor Escardo Anaya⁴ como su secretario, y a Gregorio Aráoz Alfaro (1870-1955) como presidente del Consejo Directivo (cargo que también ocupó hasta su fallecimiento en 1955). Su Consejo Directivo se reunía una vez por año y contó con la participación de referentes de la gran mayoría de los países americanos (Turnes, 2014).

4 Víctor Escardó y Anaya (1885-1971) fue un médico pediatra que se formó en puericultura junto a Luis Morquío. Anaya ocupó el cargo de secretario del Instituto Interamericano de Protección a la Infancia, y durante el período 1956-1966 fue su presidente. Particularmente en relación con la eugenesia, como detalla Sapriza (2001), Anaya formó parte de la delegación uruguayo en el Segundo Congreso Panamericano de Eugenesia y Homicultura desarrollado en Buenos Aires en 1934. En 1935 integró, junto a Meliton Romero, Carlos M. Prando, Emilio Fournier, Augusto F. Gonzáles, Nicolas Leoane Bloise, Roberto Berro y Augusto Turenne, el Comité Uruguayo de Eugenesia (Sapriza, 2001, p. 189).

A partir de la creación del Instituto Internacional se comenzó a publicar trimestralmente un boletín de vital importancia para la institución. Rojas (2018) —quien se ha detenido a estudiar en profundidad sus implicancias en torno a la «infancia como una problemática social en América»— menciona que el boletín

configura una plataforma de estudios generalmente descriptivos, informativos o estadísticos, que respondían al llamado del Instituto a configurar un panorama general de la «realidad» de las infancias locales, así como a compartir experiencias y modelos de las incipientes medidas de intervención (leyes, órganos estatales especializados, tipos de centros materno-infantiles, escuelas, comedores, juzgados, etc.). [...] Según las estadísticas de Anne-Emmanuelle Birn (2006), este Boletín resultó ser uno de los diarios «más internacionales» por esos años, participando alrededor de mil autores en las primeras dos décadas, de los cuales 1/5 eran de Europa y EE. UU., y 4/5 de América Latina (casi 1/3 de uruguayos) (Rojas, 2017, pp. 14-19).

Según la autora, las publicaciones del boletín son importantes documentos donde identificar el proceso de consolidación de las redes internacionales que se tejieron en torno a la infancia en América del Sur. Este se constituyó en un importante medio a partir del cual se pusieron en circulación los diferentes sentidos sobre la infancia, en especial desde el discurso biomédico. Como menciona Rojas (2017, p. 16), los postulados eugenésicos no fueron ajenos a la revista, y su presencia fue constante en las diferentes publicaciones. Desde ella se impulsó la regulación de la nupcialidad y un conjunto de técnicas vinculadas a la «normalización» y «purificación» de la sexualidad que podemos vincular al discurso eugenésico:

Este tipo de declaraciones son bastante frecuentes en el boletín y dan cuenta de un posicionamiento bastante homogéneo de los actores sociales que ahí circulan respecto de la utilidad de la eugenesia y el rol de los Estados cuando se trata de pensar en el desarrollo de la región. Así las cosas, esta vez se observa una serie de tecnologías que buscan estandarizar ciertas prácticas, tanto en lo que respecta al cuidado de los hijos como a la propia sexualidad, naturalizando una distribución predefinida de los roles de género y una responsabilización de ciertas prácticas definidas como privadas en orden del bienestar colectivo (Rojas, 2017, p. 16).

El abordaje de Rojas contribuye significativamente con nuestro trabajo en la medida en que brinda elementos para analizar el rol de las políticas de Estado sobre la infancia y su relación con el discurso eugenista en América del Sur. A su vez, se puede observar cómo la educación

ocupó un lugar destacado en los diferentes acuerdos internacionales que se dieron en torno a la infancia. En este sentido, es posible suponer que este discurso pudo haber generado afectaciones significativas para la educación del cuerpo en la región. Por otra parte, la vinculación del instituto con el discurso eugenésico también puede ser pensada en función de las importantes relaciones que se establecieron entre algunas/os de los principales referentes institucionales y los postulados eugenésicos. Particularmente, nos interesa resaltar la figura de Gregorio Aráoz Alfaro, ya que fue su presidente durante un largo período, mantuvo fuertes vínculos con las/os médicas/os uruguayas/os y fue un importante actor en el proceso de institucionalización de la eugenesia en Argentina (Vallejo, 2018).

Aráoz fue un reconocido médico de la época, vinculado a diferentes áreas en las que la infancia tuvo un peso importante. Particularmente en el Uruguay mantuvo estrechos vínculos con Luis Morquio; en 1905 fundaron la revista *Archivos Latinoamericanos de Pediatría*. La publicación se mantuvo durante 25 años, y se configuró como uno de los espacios a partir del cual se edificó el campo de la pediatría en el Río de la Plata y también en América del Sur (Turnes, 2014). A su vez, Aráoz mantuvo estrechos vínculos con el Dr. Roberto Berro (importante referente para la eugenesia en el Uruguay), quien, en calidad de director del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (cargo que ocupó durante 20 años), le dedicó una importante reseña al doctor argentino en el boletín del instituto por su fallecimiento. Como señala Vallejo (2018), Aráoz fundó y presidió, junto a Víctor Delfino⁵ (uno de los más importantes representantes de la eugenesia en América del Sur) la primera institución vinculada específicamente a la eugenesia en Argentina: la Sociedad Eugénica Argentina creada en 1919. En ella convergieron importantes personalidades médicas identificadas con el discurso eugenésico y religioso (Vallejo, 2018).

Se resalta que Aráoz fue un importante actor para la consolidación de un modelo de eugenesia que coexistió con los postulados religiosos en América del Sur. Esta articulación con las posturas religiosas, que dentro de otras cosas no posibilitaron las medidas eugenésicas coercitivas sobre el cuerpo (características de los anglosajones), fue una de las par-

5 Víctor Delfino (1883-1941) fue uno de los más importantes médicos eugenistas de la década de 1920 a nivel latinoamericano. En 1921, como señala Vallejo (2018), fue el único representante latinoamericano invitado por Charles Davenport al Segundo Congreso Internacional de Eugenesia, desarrollado en Nueva York. A su vez, el autor estuvo vinculado a las principales redes internacionales de eugenesia emergentes en la década de 1920.

particularidades del modelo de eugenesia positiva al que adhirió, por su condición religiosa, Roberto Berro en el Uruguay (Pou Ferrari, 2005).

Del Segundo Congreso Americano del Niño y del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia también formó parte Julio A. Bauzá (1881-1971). El doctor en Medicina, al igual que Morquio y Berro —entre otras/os—, fue un importante actor en la consolidación de la infancia como problema en el Uruguay. En cuanto a su labor vinculada a esta área se destaca su participación en la dirección del Servicio de Protección a la Primera Infancia y Oficina de Nodrizas creado en 1919, y en la fundación de la Asociación Uruguaya de Protección a la Infancia en 1924. Asimismo, en 1925 fue uno de los delegados del Poder Ejecutivo para la instalación del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, cuyo consejo directivo integró durante 13 años (1927-1940). Podríamos agregar el dictado de un curso sobre puericultura en la Facultad de Medicina durante 19 años (1932-1951), la actuación durante 15 años (1934-1949) en el Consejo del Niño, y la presidencia de este último entre 1943 y 1949. En este sentido, si bien no nos hemos centrado en el abordaje minucioso de las diferentes prácticas desarrolladas en estos espacios, es posible pensar que el discurso eugenésico proliferó, circuló y generó afectaciones sobre la educación del cuerpo en el Uruguay.

En los trabajos de Bauzá no hemos encontrado referencias específicas a los postulados de la eugenesia, aunque resulta evidente que era una materia que conocía. En 1927 Bauzá fue nombrado representante de Uruguay en el Primer Congreso Panamericano de Eugenesia desarrollado en La Habana. De ese evento participaron representantes de la eugenesia a nivel mundial como Charles Davenport, Adolphe Pinard y Gregorio Aráoz Alfaro, entre otros (Miranda, 2012). A su vez, el congreso reunió también importantes figuras en materia de eugenesia a nivel panamericano; esto posibilitó la construcción de redes en torno a la temática, y las/os delegadas/os uruguayas/os que estuvieron presentes se incorporaron a ellas de forma activa. Dentro de estos referentes, Bauzá tuvo un papel destacado en la consolidación de la infancia como problemática de Estado. De hecho, a partir de la década del 30, y en sintonía con el avance del discurso eugenésico, comenzó a pensar con relación a esta última disciplina. Ya en 1919, el doctor, en ocasión de una publicación realizada en la *Revista Médica de la Facultad de Medicina*, visibilizaba el valor de los niños, su natalidad y mortalidad en función de la economía del Estado. Hablando particularmente sobre la mortalidad infantil en el Uruguay, el doctor uruguayo mencionaba que

estimando cada vida de ellos en 2000 pesos oro, tenemos que la República ha perdido, aparte de lo que podría haber representado para el progreso del país y para la alegría de sus padres, la bonita cifra de 28.000,000 de pesos oro. Aparte del interés directo que el país tiene en conservar la vida del niño, el autor considera que el Estado está en el deber de proteger su salud y de mejorar sus condiciones de vida. La felicidad y la prosperidad de un país dependen de la economía de las vidas infantiles (1919, p. 492).

La infancia comenzó a ser pensada —entre otras cosas— en función del valor productivo que representaba para la economía del país. Estas ideas se articularon a los postulados eugenésicos tendientes a garantizar que los niños por nacer fuesen lo más robustos, vigorosos, sanos, capaces de sostener a la industria y no generar un gasto «innecesario» para el Estado. En este sentido, Bauzá, ya en la década del 30 y en continuidad con las políticas impulsadas por el fascismo vinculadas a promover una mayor natalidad, entendía que se debía impulsar la generación de una mayor producción de niños sin descuidar su calidad:

La racionalización de la procreación, que un poco tímidamente ha iniciado nuestro Ministerio de Salud Pública, deberá con el tiempo encauzar en forma inteligente y científica, el problema de la natalidad, realizando una obra de eugenesia o sea de mejoramiento de la raza, tan descuidada hasta el presente entre nosotros (Bauzá, 1936, p. 259).

Sobre todo, en la línea de las políticas impulsadas por Mussolini de premiar a las familias numerosas, pero también de los concursos Fitter Family en boga por esa época en los países anglosajones, Bauzá sostenía que se debían generar impuestos para los solteros, y también que se debía premiar a las familias numerosas. En 1952, en ocasión de un informe sobre el estado de la infancia en el Uruguay presentado en la Reunión Regional de Delegados Técnicos del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, Bauzá, además de sugerir que los controles matrimoniales se debían imponer de forma «obligatoria», visibilizaba que la política vinculada a la «premiación de las familias numerosas» estaba funcionando, y que debía generarse a nivel nacional: «La Institución de la Semana del Niño, con premios a las madres con niños más robustos y con mayor número de hijos, debe ser mantenida, dándose un carácter nacional. Su importancia educativa es obvia» (Bauzá, 1952, p. 22).

Se puede pensar que la consagración del vínculo entre infancia y eugenesia en el Uruguay quedó plasmada con la creación del primer Código del Niño que tuvo el país. El 28 de abril de 1933, el presidente de la República, Gabriel Terra, decretó la creación de una comisión honoraria

para la elaboración de un código que abordase las diferentes dimensiones de la protección a la infancia. Esta comisión estuvo integrada por importantes médicos que hasta ese momento se habían abocado tanto a la temática de la infancia como a la eugenesia. La presidencia de la comisión estuvo a cargo del Dr. Roberto Berro, quien en ese momento era el responsable del Ministerio de Protección a la Infancia. Además, la integraron Luis Morquio, Melitón Romero (abogado y magistrado), Julio A. Bauzá, Sofía Álvarez Vignoli de Demicheli (abogada y esposa del ministro del Interior, Dr. Alberto Demicheli), Emilio Fournié (maestro de segundo grado y contador público), Víctor Escardó y Anaya y José Infanzozzi (profesor de obstetricia).

El código fue promulgado el 6 de abril de 1934, y como consecuencia de este hecho también se creó el Consejo del Niño. A este último se le encomendó la tarea de llevar adelante lo estipulado en el código, y su representación estuvo dada por el director del Instituto de Clínica Pediátrica y Puericultura; un abogado, designado por la Alta Corte de Justicia; un maestro, designado por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal; un delegado del Consejo de Trabajo; y un delegado de las instituciones privadas de protección a la infancia (Código, 1934, p. 77). El consejo era responsable de los problemas de la infancia «desde aquellos que son anteriores a su existencia y formación, en la eugenesia bien entendida, la gestación y el desarrollo del niño» (Código, 1934, p. 15), pasando por las diferentes etapas catalogadas como primera infancia, segunda y adolescencia. Resulta importante para este trabajo que las prácticas de eugenesia propuestas en el código, desde el punto de vista de las/os creadoras/es y en clara sintonía con lo propuesto por Pinard en el Congreso de Eugenesia de Londres, quedaban comprendidas dentro de la puericultura prenatal:

Cómo hemos concebido la división de puericultura prenatal: de la manera más amplia posible. Comenzando por donde se debe comenzar, que es por la eugenesia y por el consultorio prenupcial tomando los gérmenes del niño y llegando hasta su nacimiento (Código, 1934, p. 19).

En la medida en que la puericultura era el gran marco para pensar al infante, y que dentro de ella se colocaba a la eugenesia, entendemos que cobra cierta relevancia lo planteado por Bashford y Levine (2010) en cuanto a que uno de los modelos predominantes de eugenesia en América del Sur fue el de la puericultura. Si asumimos con Barrán (1999) que en el Código del Niño se estipularon las principales medidas de eugenesia del período en el Uruguay, y si, como se menciona en el código, estas quedaban comprendidas dentro de las lógicas

de la puericultura, es posible sostener que el postulado de Bashford y Levine también se adapta al contexto uruguayo. Bajo la orientación de propiciar una buena descendencia es que se colocaba a las prácticas de eugenesia, ya que posibilitaban anticiparse a la gestación de niños que no se correspondiesen con el ideal que se estaba promoviendo. Los mecanismos para propiciar estos controles, en continuidad con las posturas que articulaban eugenesia y religión —como la de Araóz y la de Berro— no se propusieron de forma coercitiva, sino que fueron sugerentes, una especie de «coerción disimulada» (Miranda, 2011).

Dentro del código promulgado en 1934, las medidas vinculadas a la eugenesia se plasmaban de la siguiente forma:

Artículo 23. La protección prenatal, comprende la protección del niño antes de su nacimiento entendida en la forma más amplia, moderna y científica. Ella abarca la parte médica, social y moral, siendo la primera realizada por el Ministerio de Salud Pública. Artículo 24. Comprenderá por lo tanto: a) La eugenesia y el consultorio prenupcial; b) [...] Artículo 25. La eugenesia será dada como consejo y en forma amplia y completa. Ella se realizará por los distintos organismos sin perjuicio de la enseñanza especial como lo prevé el inciso h). Las medidas de orden eugénico no podrán aplicarse contra el parecer de los interesados. Artículo 26. El Consejo del Niño estudiará las condiciones eugénicas de la inmigración, aconsejando los medios más convenientes para la conservación de la raza. Artículo 27. Se hará propaganda persuasiva para obtener la mayor concurrencia de futuros cónyuges a los «controles médicos prenupciales» a cargo del Ministerio de Salud Pública. Los oficiales del Registro Civil aconsejarán a los futuros cónyuges acerca de las ventajas de la consulta prenupcial, dejando constancia en el acta de inscripción de haberlo hecho así (Código, 1934, p. 82-83).

La articulación de las medidas eugenésicas en el primer Código del Niño del Uruguay entendemos que representan un importante hecho donde visualizar parte del proceso mediante el cual la infancia y su educación se fueron constituyendo en el Uruguay en torno a este entramado. Los ideales eugenésicos vinculados a propiciar la evolución racial quedaban plasmados en el código, y se puede suponer que se ramificaron y se materializaron en un conjunto de prácticas específicas sobre los cuerpos de la población. Los postulados eugenésicos se consolidaban como el «horizonte utópico» a partir del cual se debía orientar la educación de la infancia en el Uruguay. Se puede pensar que en torno a este horizonte se articularon un conjunto de prácticas específicas, por ejemplo las desarrolladas por la Comisión Nacional de Educación Física, entre otras.

La elaboración del Código del Niño quedó bajo la activa dirección (Turnes, 2014) del Dr. Roberto Berro, quien, al igual que sus pares Bauzá y Morquio —entre otros—, fue un importante actor en la consolidación de la infancia como problema en el Uruguay. En su carácter de médico eugenista mantuvo fuertes lazos con importantes referentes de la región, y se consolidó como un actor protagónico vinculado al desarrollo de la eugenesia en el país. Particularmente, Álvarez y García (1998, p. 235) sostienen que Berro participó, junto a Bauzá, de la primera conferencia de eugenesia y homicultura desarrollada en La Habana. Si bien en los datos de las actas aportados por Miranda (2012) Berro no figura en esta primera conferencia, es posible suponer que efectivamente participó de ella, porque por esas fechas, como señalan Berro y Turnes (2012, p. 31), estaba participando del Quinto Congreso del Niño desarrollado en la misma ciudad. En la misma línea, y ya sobre las décadas de 1930 y 1940, Berro integró diferentes comitivas afines a la producción de la eugenesia en el continente. En 1939 figuraba como miembro de la Sociedad Mexicana de Eugenesia, y en 1944 como socio honorario de la Sociedad Boliviana de Eugenesia (Oruro). A su vez, como visibiliza Miranda (2011, p. 153), también en la década de 1940 integró la Comisión para los Estudios Científicos de Población del Museo Social Argentino junto con Pou Orfila y Augusto Turenne. En términos de la autora, esta comisión fue un espacio donde se congregaron importantes médicos de la región y donde el discurso eugenésico fue puesto en circulación. En 1934, en ocasión del Segundo Congreso Panamericano de Eugenesia y Homicultura desarrollado en Buenos Aires, Berro fue quien presidió la delegación uruguaya. En actas (Miranda, 2012) figura que lo acompañó Víctor Escardó y Anaya, y, por su parte, Sapriza (2001) sostiene que también fue acompañado por Pou Orfila.

Este segundo congreso, siguiendo lo propuesto por Miranda (2012), tuvo la peculiaridad de que impuso una nueva mirada sobre la eugenesia en el continente, mayoritariamente centrada en los valores de la eugenesia positiva. La postura de Aráoz, que pugnaba por la no intervención directa sobre el cuerpo de la población por medio de las medidas de esterilización, fue la que primó allí, anteponiéndose al modelo de los anglosajones manifestado en los congresos anteriores. Es significativo como en este segundo congreso, como menciona Miranda (2012), y también Berro y Turnes (2012), se reconoció la importante labor que estaba desarrollando Berro en relación con la temática de la eugenesia, y se lo felicitó por la creación del Código del Niño en el Uruguay. En su exposición en el congreso, como destaca Sapriza (2001), y también García y Álvarez (1998), Berro aludió a la importancia de las medidas vinculadas a los consultorios médico-prematrimoniales y al control mi-

gratorio que se estaban desarrollando en el país. En relación con este último hecho, el doctor uruguayo mencionaba que «los preceptos constitucionales obligan, no solo a proteger el porvenir de la raza, sino a defender al país de alguna agresión de carácter racial que pueda venirle del lado externo» (Berro, 1934, en García y Álvarez, 1998, p. 235).

Asimismo, hizo explícita su posición en cuanto al modelo de eugenesia que debía primar en el continente. Dentro de sus argumentos mencionaba que la eugenesia debía estar centrada en mayor medida en promover un ambiente adecuado a partir del cual desarrollar a la raza, y no tanto preocupada por los elementos hereditarios. Este hecho resulta significativo porque fue el modelo predominante de la eugenesia en el continente, y porque guardaba estrechos vínculos con la posición de Aráoz:

Si nos detuviéramos demasiado en los problemas de la herencia, desconociendo todo el poder social que en los tiempos modernos se realiza y que ha de realizarse en favor de las generaciones que nacen y del desarrollo de toda sociedad, nosotros llegaríamos a sustituir en realidad lo que queremos erigir como una eugenesia legítima y lógica (Berro, 1934, en Sapriza, 2001, pp. 123-124).

En el segundo congreso desarrollado en Buenos Aires se resolvió que el tercer congreso se hiciera en Bogotá-Colombia. A este último, que tuvo lugar en setiembre de 1938, asistió Juan Justo González como representante de Uruguay. A partir de este evento, los congresos eugenésicos se hicieron en el marco de los encuentros panamericanos sobre infancia, lo que, según Miranda, selló definitivamente la pérdida de autonomía de la eugenesia en el continente. A su vez, desde nuestro punto de vista, esta articulación entre los congresos marca y sella la evidente vinculación entre la infancia y la eugenesia en América del Sur.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo hemos buscado describir y analizar el proceso mediante el cual la infancia en el Uruguay, y su educación, se produjo por medio del discurso eugenésico.

En este recorrido señalamos como un hecho histórico importante para pensar estas articulaciones al proceso de secularización. Sobre finales del siglo XIX se comenzó a dar una transformación en las formas de significar a la asistencia y protección de la población. La salud de la población comenzó a ser visualizada como una problemática que el Estado debía asumir, y dentro de este entramado la infancia se afirmó

como una instancia específica en la vida del ser humano que debía ser abordada por políticas estatales específicas.

Los primeros trabajos en el continente vinculados a la eugenesia fueron puestos en circulación en ocasión de las problemáticas vinculadas a la infancia, y además las principales políticas de eugenesia desarrolladas, sobre todo en las décadas del 20 y el 40, también se dirigieron a la infancia. Dentro de este marco, se destaca que una de las principales políticas de eugenesia que tuvo el país se dio con la creación del primer Código del Niño, en 1934. En su elaboración participaron importantes médicos vinculados al discurso eugenésico, que plasmaron sus ideas en torno a la temática en un conjunto de recomendaciones para el abordaje de la infancia. Resulta significativo que este conjunto de medidas quedaba comprendido dentro de las lógicas de la puericultura. Este hecho es importante porque el modelo de eugenesia que primó en el Uruguay mantuvo fuertes continuidades con el modelo positivo de la eugenesia, y sobre todo una fuerte vinculación con las interpretaciones francesas.

La infancia se constituyó en uno de los principales objetos sobre los que se centró el discurso eugenésico, y en torno al cual este se erigió. La preocupación por propiciar la evolución y perfeccionamiento racial, propia del discurso eugenésico, identificó en la infancia una instancia específica en la cual incidir para obtener los resultados deseados. A su vez, a la infancia no solo se la pensó desde el momento del nacimiento, sino desde antes de la gestación. Los niños por nacer, que iban a ser formados en este entramado discursivo, debían ser gestados por progenitores con las capacidades para hacerlo y no degenerar a la raza. La infancia fue considerada como un importante elemento dentro del «horizonte utópico» al que buscaba alcanzar el discurso eugenésico: el perfeccionamiento racial.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-URÍA, F., y VARELA, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.
- ÁLVAREZ, R., y GARCÍA, G. (1998). *En busca de la raza perfecta: eugenesia e higiene en Cuba (1898-1958)*. Consejo Superior de Investigación Científica.
- BARRÁN, J. P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos. La invención del cuerpo*. Banda Oriental.
- (1999). *Biología, medicina y eugenesia en el Uruguay*. *Asclepio*, 51(2), pp. 11- 50.
- (2009). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Banda Oriental.
- BASHFORD, A. (2010). Internationalism, Cosmopolitanism, and Eugenics. En A. BASHFORD y P. LEVINE (ed.). *The Oxford Handbook of the History of Eugenics* (pp. 261-290). Oxford University Press.
- BASHFORD, A., y LEVINE, P. (2010). *The Oxford Handbook of the History of Eugenics*. Oxford University Press.
- BERRO, G., y TURNES, A. (2012). *Roberto Berro (1886-1956). El gran reformador de la protección a la infancia*. Granada.
- CONDE, S., DARRIGOL, M., y PÁEZ, S. (2018). Configuración del cuerpo médico escolar en Uruguay (1903-1915). Significaciones en torno a la arquitectura escolar y los sujetos de la educación. *Didáskomai*, (9), pp. 1-17.
- CUADRO, I. (2018). *Feminismos y política en el Uruguay del novecientos*. Banda Oriental.
- DUFFAU, N. (2019). *Historia de la locura en el siglo XIX. Alienados, médicos y representaciones sobre la enfermedad mental en Uruguay (1860-1911)*. CSIC.
- MIRANDA, M. (2011). *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad en Argentina*. Biblos.
- (2012). La argentina en el escenario eugénico internacional. En M. Miranda y G. Vallejo (eds.). *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912-1945* (pp. 11-64). Biblos.
- MIRANDA, M., y VALLEJO, G. (2005). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Siglo XXI.
- (2012). *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912-1945*. Biblos.
- POU FERRARI, R. (2005). *Profesor Augusto Turenne: fundador de la obstetricia social en el Uruguay*. Departamento de Historia de la Medicina, Facultad de Medicina, Udelar.
- PUERTA, A. (2017). *La eugenesia ayer y hoy: La biopolítica en la historia*. Dykinson.
- REGGIANI, A. (2014). Eugenesia y cultura física. Tres trayectorias históricas: Francia, Gran Bretaña y Argentina. En P. Scharagrodsky (ed.). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970* (pp. 17-58). Prometeo.

- ROJAS, M. (2017). *La protección de la infancia en América: una problematización histórica del presente. El caso del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (1916-1989)*. [Tesis de doctorado. Programa de Doctorado en Antropología de la Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6005>. Acceso: 16/12/19.
- (2018). La infancia como una preocupación social en América. El caso del Instituto Internacional Americano de Protección de la Infancia (1927-1949). *Revista de Ciencias Sociales*, pp. 13-27.
- SAPRIZA, G. (2001). *La «utopía eugenista». Raza, sexo y género en las políticas de población en el Uruguay (1920- 1945)*. [Tesis de Maestría, inédita. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Udelar, Montevideo].
- STEPAN, N. (1991). *The hours of eugenics. Race, Gender, and Nation in Latin America*. Cornell University Press.
- TURNES, L. (2014). *La sociedad uruguaya de pediatría en su centenario (1915-2015). Evolución de la Pediatría en el Uruguay con una referencia al surgimiento en el Mundo*. Sociedad Uruguaya de Pediatría.
- VALLEJO, G. (2018). La hora cero de la eugenesia en la Argentina: disputas e ideologías en el surgimiento de un campo científico, 1916-1932. *História, Ciências, Saúde*, 25, pp. 15-32.

Fuentes documentales

- BAUZÁ, J. (1919). La mortalidad infantil en el Uruguay. *Revista Médica del Uruguay*, tomo 2, pp. 489-494.
- (1936). La crisis de la natalidad en el Uruguay. *Archivos Uruguayos de Medicina, Cirugía y Especialidades*, tomo 9, pp. 253-260.
- (1952). Situación de la infancia en el Uruguay. *Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia*, tomo 26, (3), pp. 2-27.
- CÓDIGO DEL NIÑO (1934). Ley promulgada el 6 de abril de 1934. Montevideo, Edición Oficial, pp. 1-124.
- GALTON, F. (1909). *Essays in eugenics*. The eugenics education society.
- LUISI, P. (1950). *Pedagogía y conducta sexual*. El siglo ilustrado.
- TURENNE, A. (1938). Obstetricia clínica y obstetricia social. *Anales de la Universidad*, (142), pp. 4-341.

HIGIENE MENTAL Y EL GOBIERNO DE LA INFANCIA EN EL URUGUAY (1937)



Iael Acher

[...] Un niño, un hombre primitivo, un neurótico, un psicópata no son más que gradaciones de un mismo descontrol.

Camilo Payssé, *La higiene mental en la infancia*

Introducción

El trabajo se desprende de una revisión bibliográfica en archivos históricos que tomó como principales fuentes de análisis dos ciclos de conversaciones que representaron el acto fundacional de la Liga de Higiene Mental (HM) en nuestro país. Estos documentos fueron recuperados a partir del relevamiento del archivo de la *Revista de Psiquiatría del Uruguay* (RPU) en la cual fueron publicados poco tiempo después de ser emitidos oficialmente por la Radio Nacional del Sodre en 1937. La selección de estos materiales responde a la claridad con la que muestran una articulación discursiva entre la psiquiatría, la psicología y la pedagogía al mismo tiempo que evidencian la colaboración de este entramado —que conceptualizamos como *discursos psi*— en la plataforma teórica que sostuvo la obra de la HM, movimiento internacional que este trabajo aborda intentando esclarecer las raíces ideológicas que lo fundan mientras indaga sobre su recepción y particular despliegue en el Uruguay. Se coloca el énfasis en la relación de este movimiento con las prácticas *psi* dirigidas a la infancia —que se reconoce como su población objetivo—, y su participación en el sistema educativo. Se destacan los discursos predominantes dentro del campo de la ciencia médica que sostuvieron la articulación de la estrategia profiláctica de la HM con la herramienta edu-

cativa, señalando la convocatoria de una psicología científica para tratar el problema político y económico que representó la infancia «anormal».

La higiene y el orden. El discurso higienista en el mundo occidental

Con la intención de esclarecer la procedencia del fenómeno a estudiar, a saber: la higiene mental (HM), es necesario en primer lugar separar los términos que lo nominan para observar que algo del orden sanitario se encuentra en juego. No es posible comprender su función sin detenernos brevemente en los temas de la «higiene» y los postulados del discurso higienista, lo cual implica recurrir/recorrer la historia colocando el acento en el surgimiento de la salud pública.

El higienismo, instalado en Europa a fines del siglo XVIII y principios del XIX junto con la aparición de la idea moderna de Estado-nación, no fue otra cosa que una instancia de normativización de las poblaciones que operó como tecnología de gobierno donde el discurso médico tuvo especial protagonismo. Surgió en el contexto de la segunda revolución industrial, proceso que se acompañó de una alta demanda de mano de obra industrial que produjo una migración masiva del campo a las ciudades, aumentando en ellas la densidad y la concentración de personas viviendo en condiciones precarias. Esto trajo como consecuencia la diseminación de una serie de enfermedades como la tuberculosis, la lepra, la fiebre tifoidea, entre otras, que contribuyeron al aumento de los índices de mortalidad y morbilidad —principalmente infantil—, lo que se presentó como un serio problema para los nacientes Estados. Según Quintanas (2011), a medida que avanzaban estos efectos de la revolución industrial, fue tomando protagonismo el problema de la salud del trabajador, y fue quedando en evidencia que el proletariado, como fuerza de trabajo, tenía sus límites, y que existía el riesgo de que menguara su potencia y su rentabilidad. Con este argumento los médicos higienistas intentaron convencer a los poderes públicos y a los patrones de que había buenas razones para invertir en la mejora de las condiciones de vida de los sectores más desfavorecidos de la sociedad; mostrándoles que la aplicación de medidas de higiene pública provocaría un aumento en el rendimiento y en la productividad de los trabajadores.

En este contexto, surgió en Europa la moderna salud pública como medida que procuró organizar el caos, es decir, la diseminación de las enfermedades que relacionó tanto a las condiciones del saneamiento básico como a los hábitos personales. En este sentido, su intervención

se centró en la modificación de los aspectos sociales y personales potencialmente patogénicos, teniendo por objetivo no la cura, sino el despliegue de una estrategia preventiva (Albertini, 2007).

Por su parte, en la segunda mitad del siglo XIX, la revolución pasteuriana y sus enormes consecuencias intelectuales transformaron radicalmente el universo humano al descubrir la existencia del mundo microscópico. Según lo expresa Vomero (2016), las experimentaciones sobre el microbio modificaron profundamente la sensibilidad. Nacieron los temores hacia la presencia invisible del riesgo, del agente que puede matar, que está al acecho, que aguarda esperando la debilidad del cuerpo y de la mente. Se produjo entonces una revolución en torno a la noción de lo que es peligroso, lo que provocó una transformación en la estructura de los controles sociales. La idea de que todo debe ser cuidadosamente esterilizado —como la leche y el agua, las piezas médicas, etcétera— migró dando paso a las esterilizaciones simbólicas, como prácticas dirigidas a las personas y los grupos (Vomero, 2016, p. 91). Los problemas sociales comenzaron a codificarse en términos sanitarios y se atribuyó al medio un importante papel en la causa de las condiciones sanitarias de la población, tomando un lugar central el carácter social de las formas de contagio (Ortega, 2008). A los efectos de controlar este aspecto social, la medicina colocará la mirada en el plano de las formas de vida, los hábitos y las costumbres, agregando un nuevo objeto a su práctica: los comportamientos.

El higienismo, entonces ligado a una medicina social, puede leerse también en términos de ideología; posibilitó el desarrollo de la salud pública como estrategia política de los Estados modernos. Persiguió un ideal de salud que formaba parte de un conglomerado unitario donde entraba el orden, la riqueza y la moral, partiendo de la premisa que relacionaba necesariamente la salud con la productividad. Consideró a la sociedad como un organismo vivo y se centró en sus patologías (patologías sociales), representadas por todas aquellas alteraciones del orden político, económico y moral vigente que perjudicaban de alguna manera el estado de salud de la población. Entre ellas se incluyó desde el nicotismo, el alcoholismo, la prostitución, la mendicidad, la vagancia y la criminalidad hasta el suicidio, la ignorancia, el fanatismo, las huelgas, los motines y las revoluciones.¹ En definitiva, constituyó una forma «global» de ejercicio del poder con el objeto puesto en «hacer vivir» a una población y dirigir su producción.

1 En los tratados médicos de la época, se encontraba la tesis de que la aplicación de los principios higiénicos mejoraría las condiciones de salud de la población al mismo tiempo que sus condiciones de vida y de trabajo, pero además tendría efectos positivos en la consolidación del orden político y en el buen funcionamiento de la economía.

Lo que destacamos en este trabajo es que el higienismo se sirvió de la educación como instancia disciplinar y herramienta privilegiada para la difusión y aplicación de sus medidas subjetivantes, utilizando estrategias de persuasión para producir un determinado tipo de conductas. Tuvo por objetivo la eliminación de los comportamientos considerados «no-higiénicos», y la producción y reproducción de aquellos que representaban el ideal de salud que perseguía. En este sentido, podemos decir que operó precisamente como un poder normalizador que fue instrumento de la biopolítica, donde lo médico jugó un papel fundamental en el diseño de la partición entre lo «normal» y lo «patológico».

La higiene mental. Entre el higienismo y la psiquiatría

Ahora, colocando la lupa sobre el segundo término de este fenómeno: lo *mental*, veremos la relación con la psiquiatría y su articulación con el discurso higienista.

Sabemos que la HM se trató de un movimiento impulsado desde Estados Unidos a principios del siglo XX que rápidamente se extendió a Europa. Fue estimulado por la publicación, en 1908, de *La mente que se encontró a sí misma*, libro escrito por el psiquiatra y expaciente psiquiátrico Clifford W. Beers (Agüero y Correa, 2018; Desviat, 1999). En este texto, que conmovió a la opinión pública, el autor denunció la precariedad de la atención prestada por los asilos psiquiátricos y defendió «el pasaje de la atención individualizada a la atención dirigida a toda la comunidad y por plazo indefinido, identificando los objetivos de la psiquiatría con los de la salud pública» (Desviat, 1999, p. 57).

Según Rosen (1994), si bien en sus inicios la acción de la HM tuvo como propósito la mejoría de las condiciones de la atención al enfermo mental, denunciando las condiciones pavorosas de los asilos psiquiátricos; posteriormente, el foco del movimiento se amplió de acuerdo con la perspectiva sanitarista, pasando de la asistencia al enfermo a una posible actuación preventiva a nivel social. Se constituyó así un entramado cuyo campo de acción puede definirse como global, procurando la producción y reproducción de un ideal de salud y un tipo particular de ciudadanía a partir de una estrategia normalizadora.

Foucault (2008) sostiene que la psiquiatría, tal como se constituyó a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, no se caracterizó por ser una especialidad de la medicina general, sino que funcionó como una rama especializada de la higiene pública. Afirma que «antes de ser una especialidad de la medicina se institucionalizó como dominio particular

de la protección social, contra todos los peligros que pueden venir a la sociedad debido a la enfermedad o a todo lo que se puede asimilar directa o indirectamente a esta» (p. 115).

Según explica Allende (2005), en 1909, un año después de la publicación de Beers (1917), se fundó en Nueva York el Comité Nacional de HM y, a partir de entonces, entidades semejantes se fueron organizando por el mundo. En 1919 una de estas entidades, la Comisión Nacional de HM de Estados Unidos exportó algunas de sus actividades a Europa, comenzando así la internacionalización del movimiento. Albertini (2007) señala que, en 1930, con el Primer Congreso Internacional de HM, que se realizó en la ciudad de Washington (con representantes de 52 países), se concretó la aproximación de la psiquiatría con los objetivos de la moderna salud pública.

Podemos decir que la higiene mental es un campo que, si bien nace en los Estados Unidos, es heredero de una Europa en la que predominan las ideas higienistas. Lo novedoso es el protagonismo de la psiquiatría que, operando desde una dimensión social de la salud, toma un papel central a nivel internacional en el proyecto moderno de los Estados. Esto no ocurre sorpresivamente, sino que es parte de un proceso de conquista que bien ilustra Foucault (2005). Caponi (2015) señala que es partir de la segunda mitad del siglo XIX que el saber psiquiátrico amplía sus fronteras más allá del dominio asilar para convertirse en el encargado de «resolver» gran parte de los problemas sociales; reorientando su objetivo de cura a un objetivo preventivo. En este sentido, señala la constitución de una red institucional que procuró establecer interconexiones con diferentes instancias de poder. En este trabajo destacamos a la educación dentro de estas instancias fundamentales de poder con las que se va a articular la psiquiatría, precisamente para capturar al futuro adulto a través de la infancia, punto de referencia central a partir del cual va a desplegar todo su poder normalizador.

La higiene mental en Uruguay

A partir del análisis de los documentos seleccionados, sabemos que la HM se introdujo en el Uruguay en la década de 1930 de la mano de la psiquiatría. Se trató de una estrategia política que desplegó el Estado uruguayo respondiendo a los postulados sanitaristas del higienismo. Su modelo fue copiado de los Estados Unidos, y se instaló en nuestro país junto con la fundación de una Liga Nacional y una Comisión de HM dentro del Departamento de Higienismo del Ministerio de Salud Pública, de

las que se tiene noticia a partir de la difusión en 1937 de dos ciclos de conversaciones, emitidos por la Radio Nacional del Sodre, y que fueron publicados en 1937 en la *RPU*.

El Dr. Antonio Sicco, profesor interino de Psiquiatría en la Facultad de Medicina, fue uno de sus principales propulsores y al mismo tiempo una de las figuras que promovió el interés por la psicología dentro de la formación médica. En 1930 fue representante de la Sociedad Uruguaya de Psiquiatría en el Primer Congreso Internacional de HM, realizado en Washington, y ese mismo año, a partir de su visita por instituciones de profilaxis mental en los Estados Unidos, presentó el Plan de Profilaxis Mental propuesto para Uruguay en un informe dirigido a la Asistencia Pública Nacional. En este documento destacó la importancia social y económica de las enfermedades mentales, señalando los altos costos del mantenimiento de los internados en instituciones de asistencia mental, a lo que se sumaban «las cantidades que la nación perdía, por la inutilización de tantos miles de habitantes» (Sicco, 1937a, p. 9). Así trató de convencer al Dr. José A. Martirené, director de la Asistencia Pública Nacional, de que las enfermedades mentales repercutían en gran medida sobre la economía y el bienestar social, y que su combate traería un beneficio general a partir del aumento en el rendimiento del país. Se esboza aquí un ideal de salud en directa relación con la producción capitalista, al mismo tiempo que se instala una suerte de patologización de la «improductividad».

La HM se orientó hacia el tratamiento preventivo de la enfermedad mental, problema que se traducía tanto a nivel de la salud como de la economía, y que no era otro que el de la inadaptación social. Se centró en el abordaje de sus causas, reconociendo al factor hereditario y a los conflictos morales (también llamados «causas psicológicas») como las principales. La enfermedad mental estaba vinculada con cierta idea de inmoralidad o mala conducta. Estaba asociada a los individuos no productivos que generaban enormes gastos al Estado, y al problema de la degeneración social, elementos que evidentemente amenazaban al «progreso» que perseguía la modernidad. Todo esto da cuenta del gran estigma que se depositó en la figura del «alienado», idea que se apoyó en el discurso fóbico de la peligrosidad que se instaló junto con el miedo a la pobreza y a la delincuencia; elementos que proliferaron en tiempos de crisis económica del país —sobre la década de 1930— y que respondían en definitiva a una profunda preocupación por la degeneración de la raza.

La HM se orientó hacia el mejoramiento de la condición humana. Por un lado, destacó su preocupación por la ascendencia enferma apoyándose en el discurso científico de la eugenesia, que promovía «engendrar

lo sano o lo bello» y aseguraba la «feliz» continuidad de la especie en el refinamiento de la raza humana a través del cultivo del «súpernormal», del mejor dotado física e intelectualmente. Este sesgo racista propio de la posición higienista muestra su alcance en el extremo de la promoción de medidas para evitar la reproducción de los alienados.² Para Sicco (1937a), este afán se correspondía con una mentalidad higienista que debía incorporarse al organismo social y presidir incluso a la elección de pareja a fin de garantizar la eficaz prevención de las causas hereditarias de la enfermedad mental. Incluso sostuvo la necesidad de imponer algunas medidas destinadas a evitar la reproducción «de los actuales enfermos mentales hasta que la mayor parte de la gente hubiera adoptado voluntariamente las normas eugenésicas» (p. 17).

Por otro lado, la HM persiguió el objetivo de prevenir las causas morales (psicológicas) que conducían a la enfermedad mental apuntando fundamentalmente a la corrección de toda alteración que significara una amenaza contra el orden establecido asociado a la idea de *salud*. Para ello se sirvió de estrategias de disciplinamiento a través de la educación y la psicología que calaron hondo en la subjetividad de la población buscando corregir los comportamientos desviados del ideal de ciudadano productivo. Una de las estrategias centrales para la prevención de estas «causas psicológicas» responsables de agravar las situaciones de herencia mórbida fue la protección de los «predispuestos», que eran detectados tempranamente en la población infantil. En este sentido, Sicco (1937a) propuso la creación de un Dispensario de Orientación Infantil que, a imagen y semejanza de las 500 *Child Guidance*³ instaladas en los Estados Unidos, se dedicara al estudio psicológico del niño con el objetivo de encauzar su desarrollo y preparar su perfecta adaptación para la vida social. Su labor se centraría en la detección y corrección de las irregularidades de la conducta y los trastornos del carácter, principalmente en aquellos niños que presentasen anomalías psíquicas discretas sin alteraciones sensibles de la inteligencia, conocidos como «falsos anormales», que debían ser reconocidos previamente en las escuelas. Se trataba de la instalación de un organismo profiláctico que,

2 En el artículo que presenta Camilo Rodríguez Antúnez en este libro encontramos la referencia a una relación directa entre eugenesia e infancia. El autor sostiene que el discurso eugenésico fue producido en el Uruguay en torno a los vínculos con la infancia, precisamente a partir de la puericultura. En este trabajo veremos como la higiene mental se articula también en este entramado.

3 Instituciones para la orientación de la infancia por medio de las cuales se produjo cierto fenómeno de socialización del discurso de la HM en los Estados Unidos. Con ellas se popularizaron los preceptos de higiene, creando «una sabia preocupación por la salud del espíritu» y estableciendo un «ambiente favorable para el desarrollo de la acción profiláctica» (Sicco, 1937a, pp. 7-8)

en articulación con el sistema educativo, aspiraba a descubrir y corregir a los inadaptados apelando a una psicología científica para reconocerlos entre los normales, a partir de la observación de su conducta y el estudio psicométrico de su inteligencia mediante la aplicación de test. La infancia fue tomada como la «edad de oro» de la HM, partiendo de la premisa de que el niño es plástico y permite la corrección de los malos hábitos y las «posiciones viciosas del espíritu», desviaciones mínimas que en el futuro pueden conducir al sujeto a la criminalidad o a la alienación (Sicco, 1937b), en otras palabras: las causas psicológicas de la degeneración expresadas en los modos de comportarse potencialmente contagiados por las influencias de un medio insano. Esta idea conducirá inevitablemente a una particular intervención educativa sobre la familia y los dispositivos escolares.

El Dr. Camilo Payssé (1937), uno de los psiquiatras que participó en el primer ciclo de estas conversaciones publicadas en la *RPU*, miembro de la naciente Liga de Higiene Mental instalada en nuestro país, habla de «ciencias hermanas» cuando se refiere a la psicología y a la educación, haciendo referencia a una íntima relación entre ambas. Afirma que es «imposible desunir los problemas del psicólogo y los del pedagogo» (p. 35-36) dado que comparten el mismo origen y el mismo fin: parten de premisas comunes para construir y estabilizar la mente humana en el periodo de la «simiente mental» para «convertir al ser en una entidad que resuma la felicidad para sí misma y la utilidad de los demás» (p. 35). La idea de *felicidad* representa el estereotipo de salubridad que se busca diseñar y «contagiar» —con la connotación patológica que trae esta acción—; esto es: un hombre conforme y agradecido con un Estado que lo protege y le da de comer a cambio de su trabajo. Adaptado y obediente, respetuoso y moderado en su ambición. Eficiente, productivo y rendidor, lo que es igual a la felicidad/utilidad para los demás (el Estado).

Al respecto, Sicco (1937a) afirma que una vida higiénica y sana es una vida inteligentemente organizada para la felicidad, una vida tranquila y en perfecta armonía con la sociedad, «una vida como puede lograrla en cualquier ambiente un espíritu sereno y equilibrado, bien adaptado, que trabaje regularmente y que tenga ambiciones moderadas» (p. 21). La HM, en tanto «arte de la vida saludable y bella», representa el ideal de la vida mental higiénica, por lo tanto, debe ser conocida y aplicada por todos los hombres. «Sus preceptos deben orientar el pensamiento del legislador y del estadista, del padre y del maestro, del médico y del sacerdote. Y a su vez sus principios deben dirigir el comportamiento particular de cada hombre» (p. 20).

Analizando la intención que hay detrás de la promoción de esta felicidad directamente vinculada con la salud, podemos presumir hacia dónde apuntaban los procedimientos que buscaron la «estabilización de la mente» del niño mediante la intervención de la psicología en la educación. Payseé (1937) afirma que las malformaciones psíquicas y los comportamientos anormales son el resultado de una mala educación. ¿Se trató entonces de la aplicación de una «buena educación»? ¿Una educación que corrigiera las conductas mal aprendidas mediante el adiestramiento/aprendizaje de «buenas» conductas? Apoyado en el discurso científico de una psicología experimental, el doctor expresa con claridad la influencia del conductismo para la producción de nuevas subjetividades.

Si el reflejo psíquico constituye la mejor parte del mecanismo ideativo o afectivo, el reflejo condicionado (proceso indiscutible para la fisiología de hoy) reproduciendo tenazmente el estímulo, establece y afirma una función nueva, hace surgir un nuevo pensar o un nuevo sentir (Payseé, 1937, p. 36).

En esta conferencia Payssé (1937) deja ver cómo la psicología será la ciencia y la excusa que autorice al «poder psiquiátrico»⁴ a introducirse en el ámbito educativo con el objetivo de forjar mentalidades adaptadas. Esto queda claro cuando afirma que la psiquiatría es la «cumbre» de la medicina, y que «el caudal de psicología de cada psiquiatra, autoriza su intromisión en la forjación de mentalidades, impidiendo su manifestación por lo mórbido» (p. 37). Al mismo tiempo destaca el tiempo de la infancia como el mejor momento para esta tarea, dando a conocer la idea de una inteligencia que debe ser desarrollada, y manifestando la posibilidad de detectar a tiempo al anormal para reconducirlo a la norma. En este sentido, sostiene que «es en la mente inculta, todavía desazonada y aún tierna del niño, donde mejor pueden discriminarse y justipreciarse las anomalías hereditarias y las imperfectas evoluciones por viciosa dirección» (Payssé, 1937, p. 37).

Se destaca la referencia que hace este autor al control de la vida afectiva y emocional del niño como tarea esencial de la obra de la HM, afirmando que es en la vida afectiva del niño donde se encuentran las fallas, su función indisciplinada indica la existencia de los «vicios mentales». Propone que tanto el educador como el psicólogo y el higienista tomen a su cargo la tarea de «adaptar serena y autocontroladamente sin desmedido rigor, toda eflorescencia excesiva de la emoción del sentimiento de la pasión» (p. 38). Según Payssé (1937), esta excesiva sensibilización emotiva «inhibe la comprensión exacta de “lo real”», priva al niño

4 Al decir de Michel Foucault (2008).

de su autocontrol y contribuye a un «afectivismo mal condicionado: [...] llanto inmotivado, la risa sin causal suficiente, el gesto de impaciencia, la cólera impulsiva, el malhumor, la inquietud, el movimiento reactivo, mal deliberado, mal ejecutado» (p. 39).

Todo esto indica la propuesta de una acción dirigida al control de la voluntad del niño y al establecimiento forzoso de pautas y normas de conducta que rigen un comportamiento que es valorado como «saludable». Se supone al niño como portador de un instinto primitivo que se expresa en la exacerbación de su vida afectiva, el cual es preciso dominar. Payssé (1937) considera que «su funcionalismo afectivo maximizado, rompe el equilibrio necesario para el comportamiento proficuo. De ahí sus despotismos, sus intolerancias, sus indisciplinas, como frutos de su vida instintiva liberada, que se coloca en plano superior y dirigente» (p. 39). Entiende que educar es sanear mentalmente al niño, esto es, adaptarlo a la sociedad, encarrilando su psiquis desviada, del mismo modo que el tallo torcido de aquello que será un árbol se endereza con rectitud ante el apoyo de un tutor. En esta tarea converge el trabajo del psicólogo con el del educador, por lo que Payssé (1937) se refiere al «psicólogo educador», cuyo propósito será dirigir y guiar los sentimientos infantiles con la finalidad de encaminarlos con eficacia, estimulando ideas sanas y provocando acciones productivas para el hombre del mañana. Enfatiza la necesidad de la intervención del higienista mental como elemento clave en la diáda psicólogo-educador, quien desde el terreno médico podrá supervisar el curso de un desarrollo normal.

Para el mejor desarrollo, que ha de ser uniforme y armonioso, de esa contextura psíquica, forzosa es la intervención de un tercer factor constructivo, que, participando de la labor común, aun los esfuerzo otros [sic] contribuya con sus valores propios. Tal es el rol del higienista mental que conocedor sagaz del terreno más o menos mórbido en que la simiente se siembre, oír de sus defectos y descubrirá sus fallas indicando el surco propicio (p. 36).⁵

5 Acerca del *desarrollo* tomamos los aportes del grupo de investigación FCPU, que lo estudia como concepto organizador o paradigma. Estos investigadores proponen una equivalencia entre la noción de *desarrollo* y la de *progreso*, y suponen una correlación entre los discursos de desarrollo económico y los discursos de desarrollo psicológico o evolutivo. Señalan la idea o la creencia de que tanto los individuos como las sociedades se desarrollan hacia una forma «mejor», más adaptativa y beneficiosa de organización, que sostendría este paradigma (FCPU). Me interesa particularmente resaltar que estos modelos ideales no vienen solos, sino que traen consigo a su par antinómico, el par subdesarrollado (Cabrera et al. 2020). Claros ejemplos que pueden verse en este trabajo son los pares «civilizado/salvaje» o «normal/anormal», principalmente para calificar a los niños. Según estos autores, se trataría de un paradigma que es transversal a diferentes ámbitos y disciplinas.

En relación con el discurso jurídico de la época, es posible sostener que la HM se plegó a la idea de «protección» a la infancia que resonó en el territorio a partir de la creación del Código del Niño en 1934, y así disimuló el miedo y la peligrosidad que representaban los niños, vistos como primitivos bárbaros que había que civilizar, sin descuidar que en ellos se encontraba el futuro de la nación. Cabe destacar que los niños eran doblemente estigmatizados en caso de ser pobres, siendo el binomio minoridad/pobreza la clave de la delincuencia infantil, que fue relacionada al mismo tiempo con la psicopatía, lo que justificó la actuación de la HM como una prédica o una enseñanza que debía llegar a todos los niños y a las familias a modo de defensa social.

Garmendia (1937) fue uno de los psiquiatras que expresó su especial preocupación por el impulso del vagabundaje y la delincuencia infantil en nuestro país, insistiendo en la relación entre psicopatía y delincuencia. Su conferencia «Importancia de las enfermedades mentales» inauguró el *Primer ciclo de conversaciones* planteando la necesidad de «tomar las medidas que puedan evitar estos hechos, haciendo llegar las enseñanzas de la higiene mental a las escuelas y a los niños en la edad escolar» (p.10). Asimismo, se refirió al uso profiláctico de la educación, asegurando que «la higiene mental tratará de eliminar en lo posible todas las causas de intoxicación que puedan provocar las enfermedades, y buscará eliminar por la educación todas las principales causas morales, que, influyendo sobre los predispuestos, puedan engendrar las psicosis» (p.11).

Aquí encontramos una referencia a las psicosis que las identifica con un polo opuesto (subdesarrollado) con respecto a un ideal de normalidad que se asocia fundamentalmente a un modo «desadaptativo» — peligroso — de comportarse. Por lo tanto, es necesario detectar cuándo se está frente a tal desviación del desarrollo evolutivo (valga la redundancia) esperado. El subdesarrollado era visto como un degenerado mental, lo que refería a un estado biológicamente inferior. Se observa la relación directa con la teoría de la degeneración. Así lo anormal era condenado junto con lo criminal, lo marginal y lo enfermo, evocando el terror y el rechazo; señalando la ruptura del acuerdo con un orden establecido y la tendencia hacia la idea de un «declive» de la raza humana. Gauna (2021), a partir de un relevamiento de los *Archivos de Pediatría* de la época, sostiene que la anormalidad fue una de las principales problemáticas eugenésicas. Su trabajo, como en el Rodríguez Antúnez (2020), concibe a la eugenesia como ciencia y discurso predominante.

En este trabajo podemos observar claramente cómo circula y produce saberes y prácticas tanto en el ámbito *psi* como en el ámbito pedagógico y el ámbito jurídico.

Aunque aclara que

la conceptualización de anormalidad está entramada no solo por el discurso eugenésico, sino por otros discursos como el jurídico, debido a la preocupación de la criminalidad; el discurso moral (condenando los vicios, la prostitución y malos hábitos) y el discurso capitalista, por la preocupación de la productividad y el progreso económico (Gauna, 2021, p. 6).

En *La lucha contra las enfermedades mentales* (1937), conversación que le sigue a la de Garmendia, el Dr. Antonio Sicco señala la difusa diferencia que amenaza con pasar desapercibida entre una infancia normal y otra anormal. Para ello será crucial la tarea del higienista, quien sabrá distinguir, dentro de una infancia aparentemente normal, a los predispuestos a enfermar de la mente para tratarlos preventivamente o bien encauzar su desarrollo. Esta figura, si bien proviene del ámbito médico, sobrepasa este dominio interviniendo directamente en la educación. Su tarea será tanto dentro de las escuelas —supervisando el trabajo del maestro— como dentro de las familias, donde pretende inspeccionar y asegurar que no se transmita ninguna herencia de vicios, enseñando a los padres a educar a sus hijos. La práctica del higienista está orientada al espíritu infantil «en el que se está modelando, como en una cera blanda, el perfil psicológico del hombre del mañana» (p. 19). El obediente trabajador será el hombre en que debe convertirse el niño de hoy, y en ello se abocará el Estado a través de la educación y la salud promoviendo formas ideales de hacer y de pensar.

En el próximo número de la revista tuvo lugar la publicación del *Segundo ciclo de conversaciones de la Comisión Uruguaya de HM*. Este se inauguró con la conferencia del Dr. Rafael Schiaffino (1937), bajo el título *La higiene mental en la escuela*. En ella se reforzó nuevamente la necesidad de implementar este discurso en las escuelas, escenario que destaca como «el campo más fértil» para la intervención del psicólogo en el estudio de «los caracteres y las modalidades de reacción del temperamento infantil» (p. 69), operando a su vez como espacio de reclutamiento donde se entrena al niño para el mundo adulto, que se corresponde con el mundo del trabajo, el de «la vida real», dirá Schiaffino (1937).

La escuela es para el niño un llamado a la realidad de la vida que exige una apropiada adaptación. [...] el niño debe abandonar su libertad y sus juegos y someterse a la disciplina, ruda exigencia ante la que se rebela instintivamente como el potro a la doma; se siente obligado al trabajo cotidiano [...] y empieza entonces a saber lo que son las obligaciones. La conciencia de su deber se despierta para permanecer ya en el futuro (pp. 69-70).

Al mejor estilo de un servicio militar, en la escuela —«pequeño mundo reflejo de la vida» (p. 72)— se prepara al niño a través del disciplinamiento con el objetivo de lograr la mejor adaptación posible, lo que, en su mayor grado, dice el doctor, representa la *salud mental*, entendiendo que este concepto no existe en su forma absoluta. La adaptación va a permitirle rendir al máximo y ser productivo para la sociedad, y esto se expresa claramente como ideal de salud.

Schiaffino (1937) manifiesta su preocupación con respecto a la falta de preparación de los maestros para tratar la psicología del niño y los problemas psíquicos de la infancia en general; por este motivo convoca la colaboración del médico, el pedagogo, el psicólogo y el sociólogo, con el objetivo de que los maestros logren llevar a la práctica aquellos métodos de corrección de las deficiencias y deformaciones que aparecen en la escuela.

Por otra parte, al mismo tiempo que demostró la importancia del período de la infancia en la formación de la personalidad, y de la contribución de la psicología para brindar conocimientos sobre esta, acentuó la necesidad de extender la obra de la HM desde la escuela hasta el hogar, fundamentando que

sufre el niño la influencia paralela del hogar. A él pues que hay que llevar también la obra de la higiene mental, como un procedimiento indirecto para llegar al niño; y para obtener una colaboración efectiva se hace necesario instruir a los padres a través de la escuela, por medio de conferencias, de folletos [...], por los que reciban las enseñanzas que reclaman los niños en el problema de su salud mental, tanto o más importante que el de su salud física (Schiaffino, 1937, p. 71).

En estos años dentro del ámbito médico-psiquiátrico circulaba el *Manual de psiquiatría* del Dr. W. Radecki y R. A. Rocha. Al final del artículo de Schiaffino (1937), la *Revista de Psiquiatría del Uruguay* ofrece un comentario del Dr. Alfredo Cáceres que hace referencia a dicha publicación y señala la utilidad que allí se encuentra de una psicología «funcional» y científica que se pone al servicio de la interpretación de muchos de los fenómenos que estudia la psiquiatría, ya que le otorga precisión. Resalta su carácter científico que la distingue de otro tipo de psicología que se nombra como «especulativa» y que carece de consecuencias prácticas. Al respecto señala que

el criterio psicológico adoptado, dinámico y biológico, exige un examen del enfermo lo más minucioso posible y esta psicología «científica» que se aplica a la interpretación de muchos fenómenos que estudia la psiquiatría, no tiene nada que ver con la otra

psicología, la «especulativa», a la que temen con razón los especialistas puesto que la conciben más bien como una serie de hermosas descripciones, pero estéril en consecuencias prácticas (Cáceres, 1937, p. 80).

Detectamos aquí la referencia a una corriente psicológica que proviene claramente del positivismo, al mismo tiempo que la expresión de un fuerte rechazo al psicoanálisis, visto como otro tipo de psicología.⁶ Podemos pensar que la sexualidad fue vista como objeto intrusivo y amenaza para el buen desarrollo. Aún hoy estas ideas nos resultan muy cercanas en el tiempo, incluso contemporáneas. El asunto de la educación sexual también se inscribió dentro de las tareas de la HM, dado que presentó especial importancia para abordar el problema de la pubertad y el desequilibrio que implicaba para la salud psíquica, individual y colectiva. El Dr. Ángel Fascioli fue otra de las figuras que participó de los ciclos de conversaciones. En su conferencia *Higiene mental en la adolescencia* (1937) explica que «[...] el pasaje de la niñez a la adolescencia se caracteriza por un estado de desarmonía que comprende no solamente las proporciones somáticas, sino y preponderantemente el equilibrio nervioso y mental» (p. 25).

La «inestabilidad afectiva» y los «apasionamientos injustificados» son considerados por el doctor como trastornos o alteraciones del humor, propios de esta etapa, que la educación debe corregir actuando como complemento de la instrucción que se inició en la infancia. Se exhorta a los educadores y padres a «encauzar estas tumultuosas fuerzas vivas, ordenarlas de modo tal que constituyan personalidades bien equilibradas, haciendo por consiguiente difícil la fijación viciosa de tendencias o instintos, posibles futuras causas de estados psicopáticos» (Fascioli, 1937, p. 26).

En esta conversación las teorías freudianas también fueron atacadas: fueron categorizadas como exageraciones pansexualistas; sin embargo, la idea de una importante carga afectiva que no parece mensurable está presente en el origen de trastornos que nombra como *psiconeuróticos*.

Por último, la conversación que cierra la comunicación oficial pone en conocimiento el funcionamiento de la clínica de conducta; esta se titula *Contribución a la higiene mental-clínica de conducta* y es de autoría del Dr. Gonzalo González Danrée (1937), responsable del funcionamiento y la organización de esta clínica. En ella destaca la profilaxia

6 Molina, a partir de la extracción de datos documentales en la Biblioteca Especializada Dr. Luis Morquio del Instituto Interamericano del Niño y Adolescente (IIN) y en la Biblioteca Pedagógica Central señala las severas críticas que recibieron especialmente las teorías sexuales de Freud a partir de 1916.

de las enfermedades mentales y de la delincuencia como finalidad de este organismo, estableciendo prácticamente una indiferenciación entre ambas. Esta clínica, creada por el Consejo del Niño —siguiendo los postulados de la campaña pro НМ—, fue la primera en nuestro país y se constituyó como una réplica del Instituto de Investigación de la Infancia que nació en 1917 en los Estados Unidos y funcionó en estrecha colaboración con los juzgados de menores. Se aprecia en el discurso de González Danrée (1937) cómo se solapan las nociones de *anormalidad* y *enfermedad* con relación a la conducta; cuando explicita la población que atiende esta clínica aclara que «está destinada a enfermos de la conducta, o, en otras palabras, a los que tienen conducta anormal» (p. 50). Pero explica que su labor no se dirige a la atención del extremo patológico de la conducta, es decir, a los inadaptados —ya existía un lugar para ellos en establecimientos de reeducación—, sino al resto de los anormales de conducta que se encuentran en la frontera con la normalidad. Dentro de esta gama identifica un amplio espectro de casos entre los que destaca «trastornos del carácter (reacciones de impulsividad, coléricas, crisis vulgarmente denominadas “de nervios”, etc.), anomalías de comportamiento, reacciones contradictorias, anomalías del comportamiento moral, etc.» (p. 51).

Señala el problema que constituyen estos enfermos tanto para sus familias como para el medio escolar, dada la dificultad que presentan para responder ante la disciplina y someterse a la autoridad. En este sentido explica que

tienen desorientados a los padres, quienes han agotado todos los medios de que puedan disponer en el medio familiar, sin éxito alguno. Son niños (la mayoría) que sistemáticamente se oponen a la disciplina [...]. En el colegio son los insubordinados crónicos, ineducables; cuando se nos consulta, han peregrinado en varias escuelas, ya por expulsados, ya porque fugaron [...]. Otros [...] se fugan del hogar, reincidiendo a pesar de amenazas, castigos o estímulos. Otros no aceptan ser contrariados, refugiándose en una crisis de nervios o colérica, que desconcierta a los padres y hace que se conviertan en verdaderos tiranos del medio familiar (p. 51).

Según el autor, el objetivo de este organismo está puesto en la corrección a tiempo de estas anomalías de conducta, evitando así que terminen en la inadaptación, ya sea por reacciones antisociales o por enfermedad mental. De esto se trata la estrategia profiláctica que va a emprender esta clínica en el marco de la campaña pro НМ, pero para entender su funcionamiento es preciso considerar qué se entiende por *conducta*. En esta conferencia asistimos a una explicación apoyada en

un discurso psicológico que la define como un mecanismo determinado por la síntesis de tres grandes grupos psicológicos: intelectual, afectivo y volitivo. Es la idea de un funcionamiento mecánico sostenido en un perfecto equilibrio. González Danrée (1937) expresa que «cualquier vicio en este mecanismo repercute fatalmente en la conducta» (p. 54). Estos vicios quedan asociados discursivamente a la fragilidad de un componente moral al que llamará «sentimiento moral» o «capacidad moral», de vital importancia. Citando al neurólogo francés Ernest Dupré, indica que

la actividad moral, expresión más elevada de la sensibilidad afectiva y del instinto de simpatía, más necesaria a la armonía y al progreso de la vida social que la actividad intelectual, representa la coronación, la cumbre y también la parte más frágil y vulnerable del edificio psíquico (p. 54).

El discurso de la peligrosidad está presente sin excepción en esta conferencia; las irregularidades de la conducta se vinculan con la delincuencia, que se entiende como efecto directo de la inadaptación a la que puede llevar en gran medida la influencia del factor social, del medio ambiental en el que se inscribe. Sobre la técnica que se aplica para corregir a estos menores, es decir, su tratamiento, González Danrée (1937) da cuenta de un proceso de diagnóstico que comienza con la visita voluntaria a la clínica que hace la familia acompañada por el niño. Allí se obtienen datos generales sobre antecedentes hereditarios, personales y ambientales que luego son cotejados por una visitadora social en el domicilio. Por otro lado, el médico le realiza un examen clínico al niño, asesorado por un especialista psicopedagógico para orientar las directivas terapéuticas que determinarán un tratamiento en la misma clínica, en institutos especializados para inadaptados o directamente en el medio familiar. En este último caso la vigilancia y aplicación del tratamiento queda a cargo de la visitadora social, figura central en toda la obra higiénica de corrección moral orientada a las familias. Asimismo, se destaca la figura del psicopedagogo que, integrando la función pedagógica al discurso psicológico, va a intervenir en esta clínica asesorando al médico sobre los tratamientos más efectivos para la corrección de la conducta.

Reflexiones finales

La HM en Uruguay se trató en definitiva de un aparato para la confección del futuro adulto adaptado y productivo, del ciudadano ideal, que encontró en el sistema educativo su anclaje más efectivo. La escuela le permitió abarcar casi la totalidad de la población infantil y le prestó al mismo tiempo la poderosa herramienta de la educación que utilizó como principal método profiláctico de corrección moral para encauzar las conductas desviadas que podían llevar al niño hacia la criminalidad o la alienación. A su vez, la escuela habilitó el nexo con la familia, considerada por el Código del Niño como unidad de crianza básica donde se promovía la propagación de los valores sociales. Esto facilitó la penetración de la HM en el ámbito del hogar, argumentando que se trataba de un procedimiento indirecto para llegar a los niños. Allí se encargó de hacer llegar a los padres las recomendaciones para llevar una vida higiénica, y las instrucciones que entendió necesarias para la crianza y educación de sus hijos. Esto efectivizó el andamiaje de un dispositivo de control social a través de la familia en el que tomaron especial protagonismo las figuras de la visitadora social y el psicopedagogo. Este último actor devino de la síntesis del rol del educador con el del psicólogo, iniciativa que introdujo el propio movimiento.

Se encuentra una relación entre la idea de *progreso* que determinó el rumbo de las políticas de la época y la noción de *desarrollo normal* que procuraron las acciones sanitarias dirigidas a la infancia. La evolución social que persiguió la modernidad estaba apoyada en la razón, vinculada directamente al valor de la civilización y encarnada en la figura del adulto, representando al mismo tiempo un ideal de salud y de orden. Por su parte, el niño estaba del lado de la barbarie y el caos, representando lo inacabado y lo peligroso; lo irracional, donde el instinto ganaba terreno, que, cuando no era domado, podía dar surgimiento a la enfermedad mental. Esta es la idea de *infancia* que se obtiene del análisis de los documentos: un sujeto primitivo y peligroso que hay que rescatar de la barbarie mediante la educación para que no perturbe el orden de una «evolución» que se presume. El *desarrollo* fue el concepto que tomó la ciencia para explicar precisamente este proceso que lo llevaba de la infancia a la adultez. Podemos decir que la HM se encargó de capturarlo y estandarizarlo para garantizar una efectiva «evolución» hacia la civilización.

La confianza absoluta en la ciencia que caracterizó a la época promovió el interés por el discurso de una psicología experimental que fue tomada por la HM como instrumento central. Esta ciencia colaboró en la explicación del proceso de desarrollo asimilándolo a la idea de una «evolución psíquica», y contribuyó al estudio de la personalidad de los niños reco-

nociendo la posibilidad de modelar en ellos un «perfil psicológico» para diseñar al hombre del mañana, ajustado a los criterios de adaptación social que requería. Esto último implicó la búsqueda por mantener un equilibrio ideal que se asoció al control de la afectividad y la conducta de los niños o «su buen condicionamiento». En esta tarea, la psicología se articuló con la educación participando de la difusión de valores morales para constituir «espíritus serenos» con ambiciones moderadas; en otras palabras: sujetos dóciles y obedientes. Bajo estos preceptos se inculcaron en la infancia los hábitos del trabajo relacionados discursivamente con la salud y el equilibrio psíquico con el fin de someterla a la disciplina y despertar en ella la conciencia de su deber ciudadano.

Las conferencias que inauguraron la HM en nuestro país se orientaron hacia el ámbito educativo, propusieron el trabajo conjunto de las figuras del psicólogo y el pedagogo y sugirieron asimismo la necesidad de incorporar al higienista mental, quien desde el campo médico actuaría en definitiva como árbitro, guiando esta labor, señalando las fallas y discriminando el desarrollo normal del patológico en el niño. De esta manera se introdujo el discurso *psi* en el ámbito educativo uruguayo.

Gran parte de los doctores que participaron de esta liga nacional se encontraban vinculados de alguna manera con la redacción del Código del Niño (1934). Esto refuerza lo que sostiene Camilo Rodríguez Antúnez cuando explica que este código se diseña junto a otros conjuntos de leyes desde los postulados de la eugenesia, discurso que orienta evidentemente el movimiento de la higiene mental.

En este trabajo observamos una infancia que no se describe tanto como etapa cronológica, sino como un modo de existir, de comportarse y de responder a los estímulos que proporciona el sistema capitalista. Modos que son precisos de transformar, adaptar y disciplinar para gobernar.

Para concluir, entendemos que en el Uruguay la corriente psicológica del conductismo constituyó la llave que habilitó la entrada del «poder psiquiátrico» en la escuela. Introduciéndose como herramienta que tomó la psiquiatría para la regulación de los comportamientos de los niños, aportó al mismo tiempo conocimientos específicos a los maestros, a los efectos de llevar a cabo la obra efectiva de adaptación social que persiguió la HM. Podemos pensar que este movimiento se despliega junto con la introducción de esta corriente psicológica dentro de la educación, y junto a la instalación de la figura del psicólogo según el modelo estadounidense.

Referencias bibliográficas

- AGÜERO, M., y Correa, G. (2018). Salud mental y ciudadanía: una aproximación genealógica. *Revista de Historia de la Psicología*, 39(1), pp. 40-46.
- ALBERTINI, P. (2007). Reich e o movimento de higiene mental. *Psicología em Estudo*. 12(2), pp. 33-401.
- ALLENDE, S. (2005). *Higiene mental y delincuencia*. [Tesis para optar al título de Médico Cirujano de la Universidad de Chile]. Ediciones Cesoc.
- BEERS, C. W. (1917). *A Mind That Found Itself: An Autobiography*. Longmans.
- CAPONI, S. (2015). Locos y degenerados. Una genealogía da psiquiatría ampliada. Lugar Editorial.
- DESVIAT, M. (1999). A reforma psiquiátrica. Focruz.
- DUFFAU, N. (2019). *Historia de la locura en Uruguay (1860-1911). Alienados, médicos y representaciones sobre la enfermedad mental*. Ediciones Universitarias.
- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2018). El psicoanálisis con niños y los efectos en la psicopedagogía. *Didáskomai*, (9), pp. 5-18.
- FOUCAULT, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Altamira.
- (2005). *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.
- (2008). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- ORTEGA, E. (2008). *El servicio social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguaya*. Trilce.
- QUINTANAS, A. (2011). Higienismo y medicina social: poderes de normalización y formas de sujeción de las clases populares. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, (44), pp. 273-284.
- ROSEN, G. (1994). *Uma história da saúde pública*. HUCITEC/UNESP.
- VOMERO, F. (2016). *Enfermedad mental, saber psiquiátrico, cultura y orden social en el URUGUAY DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX. Pedro Rodríguez Bonaparte, un anarquista en el Vilardebó*. [Tesis de maestría en antropología de la Cuenca del Plata. Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar].

Fuentes documentales

CÓDIGO DEL NIÑO (1934, Uruguay).

FASCIOLI, A. (1937). Higiene mental en la adolescencia. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 2(10), p. 25-33.

GARMENDIA, F. (1937). Importancia de las enfermedades mentales. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 2(10), p. 9-12.

GONZÁLEZ DANRÉE, G. (1937). Contribución a la higiene mental-clínica de conducta. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 2(11), p. 49-56.

PAYSEÉ, C. (1937). La higiene mental en la infancia. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 2(10), p. 35-40.

SCHIAFFINO, R. (1937a). La higiene mental en la escuela. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 2(11), p. 67-75.

SICCO, A. (1937a). Plan de profilaxis mental. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, (9), p. 3-30.

————— (1937b). La lucha contra las enfermedades mentales. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 2(10), p. 13-22.

VERDESIO, E. (1931). *Clases diferenciales*. Imprenta Nacional.

IDEAS SOBRE LA NOCIÓN DE NIÑO ANORMAL EN EL URUGUAY DE 1919 A 1950



María Paula Gauna Zapata

En este artículo se revisa la noción de *niño anormal* que predominaba en el Uruguay de la primera mitad del siglo xx. Para ello, se exploran algunas fuentes primarias publicadas entre los años 1919 y 1950, principalmente los *Anales de Instrucción Primaria* (AIP), los *Archivos de Pediatría del Uruguay* (APU) y la publicación del Dr. José María Estapé y Julieta Baletti Bianchi, *Introducción al estudio de los niños mentalmente anormales*.

A inicios del siglo xx, en nuestro naciente Estado moderno, los «niños anormales» fueron considerados un problema en el proceso de consolidación de reformas sociales, prosperidad económica y perpetuación de la raza blanca. Problema que debía atenderse, y cuyas respuestas provinieron de los ámbitos médico, educativo y jurídico; los cuales incidieron en la construcción de prácticas disciplinarias y discursos normativos sobre el «niño anormal». Por lo que, la producción de subjetividad de estos niños estuvo condicionada por el discurso de lo anormal, de la degeneración y la imposibilidad.

En la primera mitad del siglo xx, comenzaron a implementarse dispositivos que detectaban a los niños que no respondían a las exigencias de la escuela pública, a la vez que planteaban posibilidades de intervención educativa o médica. Se encuentran así las primeras referencias sobre las instituciones que se ocuparon de la educación de los niños denominados «anormales». En un principio, se atendía a los «anormales sensoriales» (auditivos y visuales) y luego a los «anormales mentales» (intelectuales y de carácter).

En 1882, se registró la primera clase para sordos, por iniciativa del maestro don Manuel Collazo y Villar, que consistió en el primer ensayo para tratar a los niños anormales. Al respecto:

El primer ensayo realizado en el país a favor de los niños anormales data, según informes que pude obtener, del año de 1882. Fue la escuela de 2.º grado n.º 13, dirigida por el Profesor don Manuel Collazo y Villar, la primera en fundar una clase para la enseñanza de los sordomudos (Munar, 1919, p. 585).

A partir de esta experiencia, se resuelve fundar en 1891 el Instituto de Sordomudos,¹ un anexo de la mencionada escuela. Posteriormente, se lleva a cabo el primer censo de sordos y se documenta el primer viaje realizado por maestras para formarse en educación de sordos.² Como resultado de estas iniciativas, en 1910 se crea el Instituto Nacional de Sordomudos, en régimen de internado y mixto.

En 1913, comienza una clase para niños ciegos, anexa al Asilo de Huérfanos y Expósitos Dámaso Antonio Larrañaga, y en 1914 se crea el Instituto Nacional de Ciegos General Artigas, que propone el método de enseñanza de Montessori (Munar, 1919, p. 587).

El abordaje de la anormalidad vinculada a lo «mental», en el ámbito médico, surge a partir de la publicación de *Los débiles mentales*, de Bernardo Etchepare (1913), informe que realiza luego de visitar diversos asilo-escuelas en Europa. Según Fabricio Vomero (2014), este texto da cuenta de la preocupación por la infancia y de los inicios de su psiquiatrización. Es más, «la psiquiatría debía ocuparse de ellos, clasificarlos, identificarlos y ordenar su estar en el mundo» (s. n.).

Por su parte, Margarita Munar de Sanguinetti, a través de su ponencia en el Segundo Congreso Americano del Niño (1919), se pregunta sobre la educación de los «niños mentalmente anormales»³ y presenta las novedades de Etchepare, afirmando que dicho informe es «lo más notable que se ha escrito en la materia» (p. 589).

La primera clase para «niños mentalmente anormales» se dicta en el Asilo de Huérfanos y Expósitos Dámaso A. Larrañaga, en 1916, a ella asistían «anormales, donde podrán adiestrarse como obreros. [...] También pueden ir normales del Asilo Larrañaga y reformatorio de me-

1 Instituto que funciona hasta 1894. Para un estudio en detalle sobre la temática de los niños sordos en el Uruguay, ver en este libro el artículo *La institucionalización de las infancias sordomudas en el Uruguay a comienzos del siglo xx* de Famularo y Oviedo.

2 En 1901 viajan seis maestras a Buenos Aires, Argentina, para formarse durante dos años en educación para sordos.

3 Una particularidad que podemos anticipar de Uruguay fue el interés por la anormalidad y la ejecución de las políticas para su abordaje, como lo evidencia la ponencia de una maestra uruguaya en el Segundo Congreso Americano del Niño, de 1919. Fue en este congreso la primera vez que se plantea la pregunta sobre la educación de los «niños anormales» y se expone como reclamo la creación de cursos para ellos. Los educacionistas uruguayos así lo afirmaban en ese tiempo.

nores porque puede haber ejemplares anormales de conducta moral. Evitando la influencia malsana de su ejemplo sobre los demás» (Munar, 1919, p. 587).

En 1927, se aprueba la educación de «niños mentalmente anormales» en las escuelas públicas y se llevan a cabo las clases diferenciales para «falsos anormales» psíquicos,⁴ «paralelas a las clases ordinarias» (Verdesio, 1931, p. 5). Estas clases se basaron en las de Argentina y en modelos europeos, y tuvieron la particularidad de incluir los conceptos teóricos que Sebastián Morey Otero introdujo en los cursos de psicología experimental del Instituto Normal de Señoritas María Stagnero de Munar, y los que propuso Enriqueta Compte y Riqué en la creación del primer jardín de infantes de Montevideo en 1892.⁵

Con este entramado conceptual se construye la «ficha sintética médico-psicopedagógico-social» de cada alumno que ingresa a la clase diferencial. En el mismo año en que se efectivizan estas clases, se autoriza la creación de la Escuela para Retardados Psíquicos en Montevideo, en el barrio Prado, dirigida por Eduardo Acevedo, y también la Escuela Hogar para niños de conducta irregular (Diez-Abella, 1946).

Al siguiente año, en 1929, se crea también en Montevideo por iniciativa del consejero y docente Emilio Verdesio, la Escuela Auxiliar para «verdaderos anormales» que luego derivará en la Escuela de Recuperación Psíquica. En 1931, se oficializa el Plan Nacional de Educación para niños anormales, que clasifica a los alumnos mediante una tipología y propone opciones de institucionalización. Al respecto, dice Verdesio (1934): «Tal esfuerzo nos permitirá educar a toda la masa escolar: a los normalmente constituidos y a los débiles, física, intelectual y moralmente considerados» (p. 9). Debemos destacar que las escuelas para anormales y las clases diferenciales incluían la participación del médico en el equipo de trabajo, ya sea en la dirección o en comisiones.

En 1948, se realiza la apertura de la Obra Morquio,⁶ con el fin de asistir, educar y rehabilitar a los «menores mentalmente anormales». Esta institución surge como propuesta privada y se oficializa 10 años después.

4 *Falso anormal* refería a los sujetos cuya anormalidad provenía de causas no orgánicas y, por tanto, podrían «normalizarse» mediante la educación.

5 La inclusión de las bases conceptuales de Enriqueta Compte y Riqué da cuenta de una particularidad de Uruguay. Para poder analizar su inserción en la educación, sugerimos la lectura del artículo de Gabriela Ferreira en este libro, *La construcción de la infancia en Enriqueta Compte y Riqué ante las influencias montessorianas*.

6 La Obra Morquio estaba integrada por una comisión, entre sus miembros se encontraban el Dr. José María Estapé y Emilio Verdesio.

En 1949, Eloísa García Etchegoyen se torna un referente crucial en la educación especial. Fue directora de la Escuela Auxiliar y luego de la Escuela de Recuperación Psíquica. Como lo refiere Alejandro Vega (2020), «en este período la figura de la maestra María Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo es la que guía los cambios tanto en la escuela especial como en la formación de maestros especializados».⁷

Discursos sobre el «niño anormal» en el ámbito educativo

La noción de *niño anormal*, atravesada por un complejo territorio discursivo, fue referida con mayor frecuencia en el discurso pedagógico, pero no sin enunciarse en los discursos médico, jurídico, capitalista y psicológico.

A partir del año 1925 irrumpe la psicología experimental en el ámbito educativo,⁸ con el cursillo de psicopedagogía experimental para maestros, dictado en el Museo Pedagógico,⁹ luego, en 1926, con el primer curso en el Instituto Normal de Señoritas y, en 1933, con el Laboratorio de Psicopedagogía Sebastián Morey Otero, fundado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Esta psicología fue clave para el estudio y tratamiento de los denominados «anormales por déficit intelectual», ya que su objeto principal era el estudio del desarrollo de la inteligencia. La propuesta central fue convertir el ámbito escolar en un laboratorio experimental para clasificar y diagnosticar. De hecho, Otero (1928), citando a Binet (1913), solicita a los maestros que «tomen con decisión la actitud de experimentadores cuando sea necesario; les invitamos, en los casos de duda, a aplicar algunos de estos mental test» (p. 225). La psicología experimental aportó clasificaciones y métodos exactos para diferenciar, por ejemplo, los «niños mentalmente

7 Para ampliar esta referencia, se recomienda la lectura de la tesis de maestría de Alejandro Vega (2020), *Concepciones y estrategias de enseñanza en la escuela especial uruguaya para el caso de niños con discapacidad intelectual*.

8 Esta psicología tiene como principal referente al Maestro Sebastián Morey Otero, quien recepciona a los franceses Alfred Binet (1857-1911) y Théodore Simon (1872-1961). El hallazgo central de los franceses será la creación de una escala que mida la «edad mental» a través de la ecuación «nivel de edad» y «nivel mental» (escala de inteligencia Binet-Simon).

9 Otras ideas provenientes de la psicología, como las ideas freudianas, también se recepcionan en el ámbito educativo. En el cursillo de pedagogía experimental, Morey Otero incluye una clase de psicoanálisis. Para ampliar la información sobre la recepción de las ideas freudianas en la educación, sugerimos la lectura del artículo de Verónica Molina en este libro.

anormales» de los «retrasados» por faltas escolares. La influencia de la psicología experimental sobre el ámbito educativo da cuenta de una nueva forma de pedagogía: la pedagogía científica. Según Otero (1928), «la psicopedagogía experimental es una necesidad de la nueva escuela de tipo educativo. [...] Ella impide las antojadizas interpretaciones subjetivas que tanto daño han hecho y siguen haciendo al ámbito pedagógico» (p. 226).

Esta propuesta dejaría de lado la labor pedagógica «tradicional», desestimada por poseer una visión «subjetiva» y poco científica. Al respecto, Verónica Habiaga indica que la psicología en la educación ha tenido efectos en la práctica «que se traducen en los cuerpos de los sujetos, a partir de los designios acerca de sus formas de aprender, sus tiempos y sus ritmos». Si bien la psicología experimental se instaló en el ámbito educativo, este hecho no se dio sin la resistencia de sus docentes que defendían el modelo «tradicional»:

Los «que no entienden que no entienden» se han opuesto a la introducción de nuevos estudios psicológicos con base experimental en los planes magisteriales. Es verdad que la guerra ha sido solapada y cobarde [...]. Los nuevos maestros encaran ya la psicología en forma menos abstracta, teórica y literaria (Otero, 1928, p. 220).

A partir de la psicología experimental, mediante la escala de inteligencia Binet-Simon, fue posible medir la inteligencia y comenzar el intento de diferenciar normales de anormales, pero esta escala no fue suficiente, dado que solo mide la inteligencia. Las exigencias de la época para definir la clasificación de anormalidad y el tipo de tratamiento requerían otros indicadores, como el índice potencial de criminalidad y la capacidad productiva del sujeto, entre otros. Por lo que, para esto, fue necesaria la colaboración de otros discursos, como el jurídico y el capitalista, y de la ciencia eugenésica.¹⁰

Como indica Barrán (1999), la eugenesia postuló las causas de la degeneración de la raza, hereditarias o adquiridas, o su posible mejora, aumentando el «máximo de sus posibilidades mediante el cruzamiento entre los mejores y la esterilización de los seres biológica y mentalmente defectuosos» (p. 38). Las principales causas de la degeneración eran atribuidas a la herencia de enfermedades, como sífilis y tuberculosis, o «vicios» populares, en particular, el alcoholismo. Algunos autores

10 Se recomienda el artículo de Camilo Rodríguez *La infancia como una problemática eugenésica en el Uruguay*, en este libro, y su tesis de maestría en Enseñanza Universitaria, *A cien años del primer plan y métodos de enseñanza sexual en el Uruguay. Sus vinculaciones con el discurso eugenésico* (2020), ya que da cuenta de la eugenesia y sus consecuencias en el tratamiento de la infancia.

refieren incluso a una herencia de lo morboso, «así, por la herencia morbosa se multiplican los tuberculosos, los alcoholistas, los sifilíticos, los epilépticos, etc., y por eso hay en el mundo tanto ser con graves anomalías» (Diez-Abella, 1946, p. 15).

En Uruguay se dio lo que Foucault (1974) describió como lo novedoso de la psiquiatría de final de siglo XIX, es decir, se incluyó la herencia de los «vicios o defectos» y no solamente la enfermedad; el carácter criminal, la tendencia a la prostitución o el alcoholismo también podría heredarse. De esta forma, se incorpora el factor hereditario en la explicación de la anomalía mental, forzando así el concepto de *anormalidad* como una ley natural y no solo como una condición socioambiental, lo que hace que se incluya la idea de *incurabilidad* de la anomalía; «el degenerado es quien, de todas formas, será incurable» (Foucault, 1974, p. 295).¹¹ El discurso eugenésico dirige entonces el diseño de las políticas estatales de Uruguay en busca de la supervivencia de los sujetos de raza blanca «normales». Como refiere Barrán (1999), la creencia dominante entre los médicos del novecientos condenaba lo «anormal, lo criminal y lo enfermo en perfecto acuerdo con el orden establecido, aunque con una dureza y frialdad científica que solo lograron imitar —y superar— los regímenes nazi-fascistas» (pp. 35-36). La eugenesia tenía un aliado importante que permitió concretar sus prácticas: el higienismo y su consecuente higiene mental como poder normalizador en la corrección de comportamientos que se desviaban de la moral. Este movimiento caló hondo en el ámbito escolar como poder normalizador.¹²

La influencia de la eugenesia impone, como vimos anteriormente, la idea de *incurabilidad*, que se refleja en el ámbito educativo en la idea de *ineducabilidad*, mostrando el racismo contra el anormal. Un racismo que Foucault (1974) nominó como «neoracismo», característico del siglo XX, para defender a la sociedad del anormal.

A partir de la noción de degeneración, a partir de los análisis de la herencia, puede engancharse o mejor, dar lugar a un racismo, un racismo que fue en esa época muy diferente de lo que podríamos llamar el racismo tradicional, histórico, el racismo étnico (p. 294).

11 Foucault (1974) desarrolla este hecho: lo anormal remite a causas hereditarias y definitivas, «no se trata de una enfermedad a curar, sino de proteger a la sociedad contra los peligros definitivos de que puede ser víctima por parte de gente que se encuentra en un estado anormal» (pp. 293-294).

12 Para profundizar en la intervención de la higiene mental en Uruguay, se sugiere la lectura, en este libro, del artículo de lael Acher, *Sobre la higiene mental y el gobierno de la infancia en el Uruguay (1937)*.

En la revisión de archivos provenientes de los ámbitos educativo y médico, en Uruguay, encontramos el discurso eugenésico en la definición y clasificación de «anormales», desde inicios del 1900: «La palabra [*anormal*] es sinónimo de *morboso, patológico y teratológico*, vale decir, correspondiente a *enfermo, deforme, monstruoso*». Se propone la educación diferenciada debido a que los «niños anormales» «no pueden vivir en comunidad con los niños sanos; el sistema no conviene ni a uno ni a otros» (Munar, 1919, pp. 585-589).

En 1930, el Dr. José María Estapé y la Mtra. Julieta Baletti, a través de la alianza entre medicina y pedagogía, presentan sus ideas eugenésicas. Dedican un capítulo entero para desplegar las teorías de Bénédic Morel y Cesare Lombroso en relación con el fondo biopatológico común de la degeneración mental, explicativa del adulto loco o criminal.¹³ Elaboran el «árbol de la degeneración mental» (ver *Anexo 1*) en el cual presentan causas y tipos de degenerados. Dentro de las causas mencionan las hereditarias (sífilis, alcoholismo o tuberculosis), congénita o adquiridas (intoxicaciones). Dentro de los degenerados mentales se encuentran los alienados mentales, los criminales, las personas que se prostituyen y los genios. Como tratamiento plantean la profilaxis, imponer una «ley seca justa y racional» y la «castración de las personas portadoras de una tara degenerativa». De fracasar, se plantea el aislamiento o, más extremo aún, la incomunicación (Estapé y Baletti, 1930, p. 208).

En los *Archivos de Pediatría del Uruguay* (1930) vemos el discurso eugenésico al inicio de cada presentación de casos estudiados en escuelas por médicos pediatras. Se realiza la aclaración acerca de si el niño posee herencia alcohólica o sífilítica, y se evalúan las costumbres morales y los antecedentes étnicos como la prostitución o la honestidad de la familia:

Antecedentes étnicos: Sin importancia. Antecedentes hereditarios: Es hijo de prostituta y nieto también de prostituta, ambas atacadas de sífilis. La abuela inició a la madre del niño en la prostitución, desde los 13 años. El padre, persona honesta y trabajadora, es sano, habitando desde hace 10 años el departamento de San José (p. 497).

13 La biologización del loco y el delincuente, en Uruguay, se recepciona a partir de Bénédic Morel y Cesare Lombroso. El primero fue quien propuso la degeneración como un resultado de factores hereditarios y medioambientales. El segundo define la clasificación de los tipos criminológicos a través del carácter y características antropomórficas. Las teorías de Lombroso presentan una marcada influencia de los postulados de Charles Darwin, al vincular la delincuencia con la evolución del hombre.

En 1946, se continúa con una lectura basada en la teoría de la degeneración: «Podemos luchar para que las generaciones futuras sean mejores desterrando vicios como el alcoholismo y combatiendo terribles enfermedades como la tuberculosis y la sífilis, causas que originan el 81 % de las anomalías mentales» (Diez-Abella, 1946, p. 59).

Vemos hasta el momento que la noción de *niño anormal* se va construyendo a través de la biología, así como por aspectos morales y sociales. Algunas nociones de la biología se trasladan al discurso social y moral, como son las de *contagio*, *parásito* y *herencia*. Los denominados «niños anormales» eran considerados parásitos sociales, incluso se pensaba que se podía contagiar la anormalidad dentro de un salón de clases y que se podían heredar o contagiar las conductas como la criminalidad, el vicio o la prostitución. Este pasaje de terminologías biológico-médicas a las morales-sociales genera una confusión intencionada, porque provienen del discurso médico, el discurso más predominante y respetado por la sociedad.

En este entramado biológico-social-moral se evaluaban los potenciales de educabilidad del sujeto y su futura peligrosidad. Esto es fundamental en la práctica educativa, dado que el maestro podía detectar un «niño anormal educable», pero si presentaba causa moral de su anormalidad —es decir, peligrosidad— sería excluido de continuar en la escuela normal.

Recordemos que, hacia 1925, en el ámbito educativo, la psicología experimental aportaría el conocimiento de la inteligencia y, por tanto, de la educabilidad; la eugenesia, las causas y predicciones del futuro niño «anormal» según herencia y características. El «sujeto anormal» para Foucault (1974) está en el límite de la clasificación de sujeto delincuente (regulado por un poder jurídico) o de sujeto enfermo (regulado por un poder médico) debido a que no es portador de una enfermedad, «sino de síndromes anormales en sí mismos, de excentricidades consideradas como anomalías» (p. 287). Foucault identifica el origen del problema de la anormalidad en el orden del discurso jurídico y la pericia psiquiátrica del siglo XIX con la preocupación por la peligrosidad del sujeto, su posible corrección y la susceptibilidad de sanción penal.

Si avanzamos en la revisión de documentos, encontramos dos discursos que dominan el escenario de la anormalidad: el capitalista y el jurídico. El primero define a los «anormales improductivos», es decir, aquellos que generan gastos públicos; el segundo, al «niño anormal de carácter» por su potencial criminal.

La alianza del discurso educativo con el discurso capitalista se evidencia en la clasificación de los anormales según su productividad. Estaban

los «educables», los de «educabilidad limitada» y los «ineducables». Esta clasificación ya se anticipaba en 1919. Los sujetos educables eran los retardados, sordomudos y ciegos, ya que «pueden, por la educación, llegar a la normalidad y ser elementos productivos en la economía social». ¹⁴ Los ineducables, pero «capaces de algún trabajo manual», son los degenerados, locos, imbéciles o idiotas, «si bien es cierto que la educación no puede dar lo que la naturaleza ha negado, puede en cambio disciplinar las fuerzas, vigorizarlas y convenientemente habituadas, hacer a los individuos capaces de algún trabajo manual» (Munar, 1919, p. 585). Estos individuos improductivos se consideraron los parásitos de la sociedad, «a la par que se realiza la obra piadosa de mejorar la vida de esos seres, se coopera en la acción económico-social, haciendo útiles a los individuos que hasta ayer no eran más que parásitos de la sociedad» (Munar, 1919, p. 591).

Hacia 1928, se especifica aún más la clasificación de los «niños mentalmente anormales». El principal acontecimiento lingüístico fue la creación de la noción de *falsa o verdadera anormalidad*. Si bien todos los anormales «carecen de los conocimientos correspondientes a su edad», la falsa o verdadera anormalidad es definida según su causa: causa extrínseca (social o enfermedad adquirida) o intrínseca (hereditaria o lesión cerebral). De esta definición se concluye que los falsos anormales serán educables, y los verdaderos anormales, ineducables o de educabilidad limitada. Estapé y Baletti (1930) agregan, a la definición de *falso y verdadero anormal*, a los atrasados pedagógicos (debido a faltas escolares) y a los subnormales (producto de alguna enfermedad). Para estos autores, algunos verdaderos anormales, como eran los «débiles mentales» y los «imbéciles morales», podrían educarse. La ineducabilidad total es para el idiota, el cretino y el imbecil (p. 189).

En 1934, Emilio Verdesio crea el Plan Racional de Selección de Niños Anormales (ver *Anexo 2*) en el que se clasifica a los anormales según deficiencia intelectual, física o moral. La deficiencia moral indicaba la presencia de anormalidad de carácter o patologías afectivas. A estos deficientes morales se los definió como los «indisciplinados, inestables o impulsivos». Los deficientes intelectuales eran los idiotas, imbéciles y débiles mentales. Estos últimos, a su vez, podían ser verdaderos o

14 Las categorías que registramos en Uruguay se asemejan a las investigaciones que se pudieron revisar en Argentina, entre los niños que presentaban problemas de aprendizaje y aquellos que eran indisciplinados (Talak, 2005, p. 575). Para el caso de España el problema remitía de forma similar: se clasificaba a los deficientes mentales por un lado y a los inestables por otro (Huertas y Del Cura, 1999, p. 119). Estas investigaciones nos permiten revisar la particularidad en Uruguay, la que, como veremos más adelante, diferencia al sujeto con déficit mental (causa física de la anormalidad) del indisciplinado (causa moral de la anormalidad).

falsos anormales. En esta clasificación se reitera que los «falsos anormales» cuentan con las capacidades de ser educables y podrían estar incluidos en instituciones educativas compartidas con los «niños normales» mediante la creación de las clases diferenciales.

Reflexiones finales

La infancia anormal como problema se afianzó con el nacimiento del Estado moderno y sus políticas. Esta problemática de la «anormalidad» proviene de los países europeos y anglosajones, y se reproduce en América Latina.

A inicios del siglo xx encontramos ideas divididas en torno a la infancia: surge el binomio normal-anormal. La noción de *niño anormal* no proviene de un solo discurso, sino de las formaciones discursivas que se gestan dentro del ámbito jurídico, médico y capitalista. Se ubica al «niño anormal» como un sujeto peligroso para el orden social (futuro criminal), para la biología humana (sujeto degenerado) y para la economía (representaba un gasto público). A través de un entramado discursivo complejo de dispositivos y tecnologías se logra clasificar la anormalidad para su selección y tratamiento. Esta clasificación se basaba en los principios de la eugenesia, ciencia que define la *anormalidad* como el principal problema de la degeneración de la raza. La clasificación del tipo de anormalidad varía según los niveles de inteligencia, educabilidad y peligrosidad del sujeto, a los cuales se llega según mediciones del intelecto y del carácter. Los antecedentes hereditarios también revistaron importancia para la clasificación; los médicos creían en la herencia no solo de los aspectos biológicos, sino también comportamentales, como el carácter, el afecto y la moral.

El ámbito educativo fue el espacio más visible en el abordaje de los «niños mentalmente anormales», funcionaba como un laboratorio experimental de otros discursos dominantes (médico, jurídico, eugenésico). La clasificación de la anormalidad hacia 1931 tuvo por efecto la inclusión de los «falsos anormales» en la escuela pública, por considerarse educables. Los «verdaderos anormales» y los «anormales de carácter» quedan excluidos del sistema educativo formal. Para estos sujetos estarán destinadas las escuelas hogar y las escuelas auxiliares, como forma de control, aislamiento y exclusión.

Si bien podemos detectar en la lectura de archivos sentimientos humanitarios en la motivación del tratamiento de anormales, estos se contradicen con los sentimientos de desprecio. Aquel problema de de-

generación puede ser pensado hoy como un tipo de nuevo racismo o neorracismo, como lo planteaba Foucault (1974), y como tal debe ser revisado. Nos preguntamos sobre los efectos de estas prácticas y discursos en la constitución subjetiva de aquellos niños, ya que fueron significados como sujetos peligrosos, degenerados y futuros criminales. Las barreras sociales y educativas son mecanismos que controlan a ese sujeto peligroso, que puede convertirse en criminal en su adultez. Por ello, el «anormal», cuando llega a la edad adulta, continúa siendo considerado como un eterno niño, infantilizado, vigilado y supervisado por el mundo adulto. Al revisar la idea de *infancia anormal*, nos encontramos con una infancia abandonada, segregada, sin derecho a la adultez y, por tanto, sin derecho a la humanidad. Significados que aplastan la posibilidad de una subjetividad deseante, reflexiva y que pueda, incluso, oponerse a algunas formas de coerción.

Entendemos que investigar la denominada «infancia anormal» permite develar una historia aún oscura en Uruguay, principalmente porque la educación del «niño anormal» se funda en teorías pseudocientíficas, mitos y creencias que se legitimaron y mantienen hasta nuestro tiempo.

Referencias bibliográficas

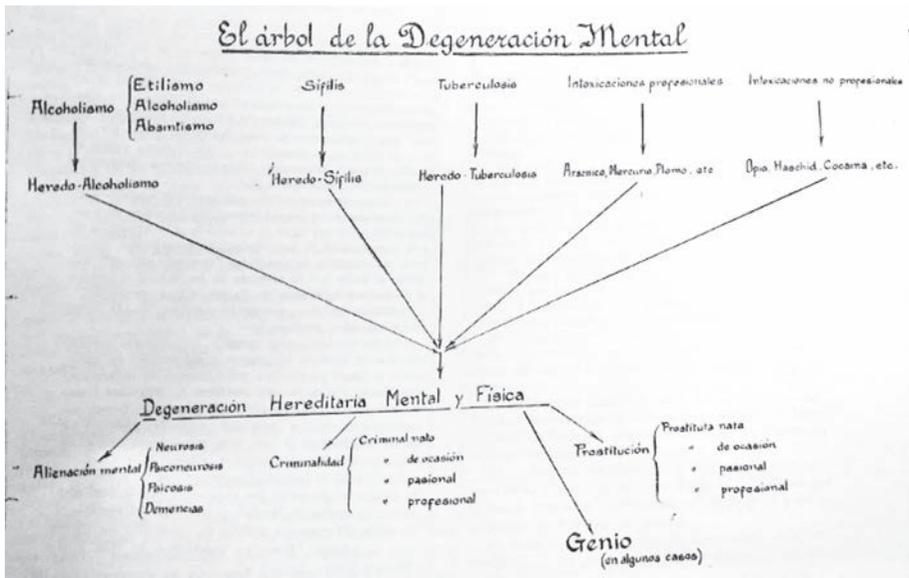
- BARRÁN, J. P. (1994). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento*, tomo 2. Ediciones de la Banda Oriental.
- (1999). Biología, medicina y eugenesia en Uruguay. *Asclepio*, 51(2), pp. 11-50. <https://doi.org/10.3989/asclepio.1999.v51.i2.309>
- DIEZ-ABELLA, Z. (1946). *Hacia la educación de los deficientes mentales*. Monteverde.
- FOUCAULT, M. (1974-1975). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica, 2000.
- HUERTAS, R., y DEL CURA, M. (1996). La categoría «infancia anormal» en la construcción de una taxonomía social en el primer tercio del siglo xx. *Asclepio*, 48(2), pp. 115-127. <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/400/398,%20e-issn:%201988-3102>
- RODRÍGUEZ, C. (2020). *A cien años del primer plan y métodos de enseñanza sexual en el Uruguay. Sus vinculaciones con el discurso eugenésico*. [Tesis de maestría en Enseñanza Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Montevideo, Uruguay].
- VEGA, A. (2020). *Concepciones y estrategias de enseñanza en la escuela especial uruguaya para el caso de niños con discapacidad intelectual*. [Tesis de maestría en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Montevideo, Uruguay].

- VOMERO, F. (2014). La psiquiatrización de la infancia en el Uruguay. Parte I: Bernardo Etchepare y el nacimiento de los débiles mentales. *Articulando*. <http://articulando.com.uy/la-psiquiatrizacion-de-la-infancia-parte-i/>
- TALAK, A. M. (2005). Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina, 1900-1940. En M. Miranda y G. Vallejo. *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Siglo XXI.

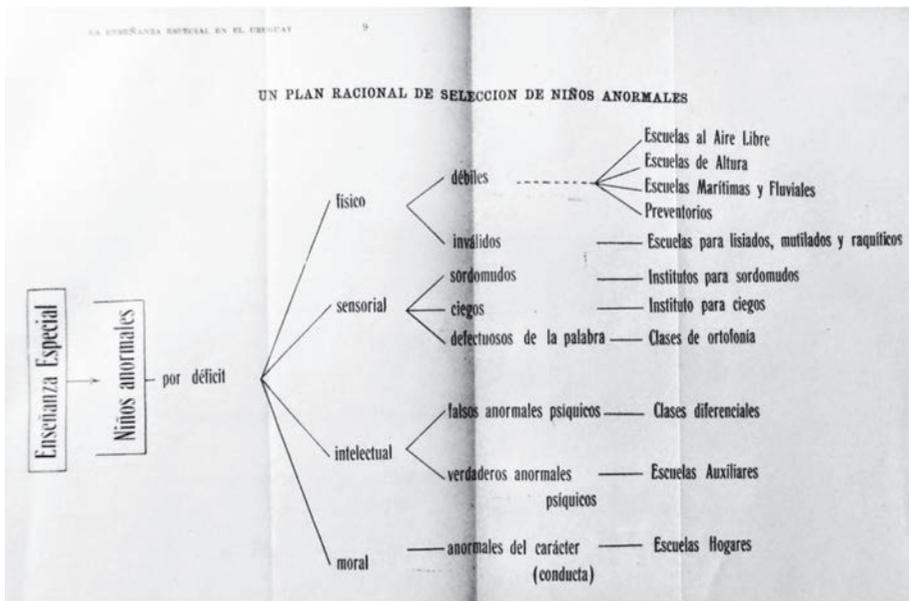
Fuentes

- CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL. *Anales de Instrucción Primaria*, primera época. Imprenta Nacional.
- BINET, A. (1913). *Las ideas modernas acerca de los niños*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/las-ideas-modernas-acerca-de-los-ninos--0/html/>
- BOLETÍN DE LA SOCIEDAD DE PEDIATRÍA DE MONTEVIDEO* (1927 a 1928) y *Archivos de Pediatría del Uruguay* (1930 a 1950). Editorial Paul Cuter.
- ESTAPÉ, J. M., y BALETTI, J. (1930). *Introducción al estudio de los niños mentalmente anormales*. Monteverde.
- ETCHEPARE, B. (1913). *Los débiles mentales*. El Siglo Ilustrado.
- MOREY OTERO, S. (1928). La psicología experimental como auxiliar de la labor docente. *Anales de Instrucción Primaria*, tomo 24.
- (1930). *Elementos de psicología: antecedentes filosóficos e históricos de la psicología*. Claudio García Editores.
- MUNAR, M. (1919). ¿Qué hemos hecho por la educación de los niños anormales? *Anales de Instrucción Primaria*, tomo 16.
- VERDESIO, E. (1931). *Clases diferenciales*. Imprenta Nacional.
- (1934). *La enseñanza especial en el Uruguay*. Imprenta Nacional.

Anexo 1



Anexo 2



PSICOANÁLISIS Y DESARROLLISMO EN URUGUAY (1930-1960)

Rossina Yuliani, Florencia Rigaud,
Lucas Cabrera, María Gabriela Donya,
Gimena Hernández y Gonzalo Grau-Pérez

Introducción

En el presente trabajo buscaremos mostrar, desde un enfoque discursivo, el modo en que el paradigma del desarrollo y, en especial, las retóricas desarrollistas, se inscriben en las prácticas psicoanalíticas en Uruguay entre 1930 y 1960.¹ Para esto, construimos un corpus de datos a partir de diferentes fuentes: artículos teórico-doctrinales y casos clínicos de revistas especializadas, artículos y textos breves de revistas de divulgación, notas de prensa y ensayos publicados en la época.

Durante el período aquí comprendido, las ideas psicoanalíticas comienzan a tener en Uruguay una amplia difusión en el mundo médico e intelectual, y también en la cultura popular. Asimismo, se las ve funcionar

1 Este trabajo es un avance de investigación que se inscribe en el proyecto I+D «Constitución de las prácticas psicoterapéuticas en el Uruguay: acción psicoterapéutica, transformación subjetiva y social (1930-1960)», financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República en 2018. Es realizado por el grupo de investigación «Formación de la Clínica Psicoanalítica en el Uruguay» (Facultad de Psicología, Universidad de la República), coordinado por el Prof. Agdo. Dr. Guillermo Milán. El proyecto tiene como finalidad realizar un estudio discursivo de la constitución de las prácticas psicoterapéuticas en Uruguay, entre 1930 y 1960. En especial, procura vincular las teorías de transformación subyacentes en las psicoterapias con los discursos de transformación social de la época (liberalismo, intervencionismo estatal, marxismo, anarquismo, fascismo, etcétera). Así, no solamente se busca describir el campo psicoterapéutico, sino también las teorías de transformación social asociadas a estas diferentes prácticas. Para su ejecución se establecieron cuatro grupos de trabajo, en función de las diferentes temáticas y objetos de la investigación general. Este texto fue producido en el grupo dedicado a estudiar la práctica del psicoanálisis, —coordinado por el Asist. Mag. Gonzalo Grau Pérez—.

en diversos contextos; por ejemplo, en el campo psicoterapéutico, el campo pedagógico y, también, en el campo jurídico. Dentro del campo psicoterapéutico, el psicoanálisis habría sido una de las corrientes más influyentes de aquel momento.² Por un lado, se lo puede localizar en el ámbito médico-psiquiátrico, donde muchas de sus nociones son incorporadas a la doctrina y a los tratamientos, aunque conviviendo con técnicas terapéuticas y referencias teóricas heterogéneas. Por otro lado, un grupo reunido alrededor de la figura del Dr. Valentín Pérez Pastorini comienza a formarse específicamente en psicoanálisis, especialmente a partir de intercambios con la Asociación Psicoanalítica Argentina (Donya y Florio, 2019; Milán y García, 2017).³ Varios de ellos fundaron luego la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU) en 1955, institución que se caracterizó, hasta la década de 1970, por una tendencia kleiniana dominante (lo mismo ocurrió en la Asociación Psicoanalítica Argentina y en la mayoría de las instituciones psicoanalíticas de la región durante aquella época).⁴ Esta distinción —entre las ideas psicoanalíticas asimiladas al ámbito médico-psiquiátrico y la autonomización del psicoanálisis— es insoslayable; posiblemente, las retóricas desarrollistas no se presenten de la misma forma en ambos casos. Sin embargo, este trabajo no hará foco en estas distinciones, que serán abordadas en otra oportunidad.

-
- 2 Muchos psicoanalistas no consideran al psicoanálisis una psicoterapia. Pero aquí nos referimos a *psicoterapia* en un sentido lo suficientemente amplio como para incluir allí al psicoanálisis. En cualquier caso, aunque el psicoanálisis no pueda ser reducido a una psicoterapia, la dimensión psicoterapéutica no puede ser excluida completamente del psicoanálisis (Dunker, 2011). Para los fines de este trabajo, tampoco haremos énfasis en la distinción *psicología-psicoanálisis*.
 - 3 El Dr. Valentín Pérez Pastorini (1895-1948) fue un psiquiatra y psicoanalista uruguayo. Se formó como psicoanalista en Buenos Aires, donde se analizó con Ángel Garmá. Se lo considera el pionero de la práctica psicoanalítica en Uruguay, y el precursor del movimiento que dio lugar a la fundación de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
 - 4 Recientemente se han publicado algunos trabajos que estudiaron, desde un enfoque discursivo, el período de «hegemonía» kleiniana en la APU, y especialmente la recepción de las ideas lacanianas en dicho contexto (Grau-Pérez y Guillermo Milán, 2019, 2020, 2021; Grau-Pérez, 2018).

Paradigma del desarrollo y retóricas desarrollistas

La problemática del desarrollo es muy extensa; abarca campos diversos (desarrollo humano, desarrollo social, desarrollo cultural, desarrollo económico, desarrollo psicológico, desarrollo biológico) y puede ser abordada desde distintas perspectivas. Aquí tomaremos como referencia la perspectiva crítica del desarrollo y la teoría del posdesarrollo (Escobar, 1998/2014; Sachs, 1992/1996a), y en especial los trabajos de Erica Burman (1994/1998, 2008). El motivo de esta elección es muy preciso: permite establecer una articulación entre las teorías de transformación social y las teorías de transformación individual, eje de la investigación general en la que se enmarca este trabajo. Además, esta perspectiva crítica trata al desarrollo como un discurso, y no como un objeto natural, lo que la aproxima al enfoque teórico y metodológico del que partimos.

¿Qué entendemos por *desarrollo*? Este término parecería poseer, en los diferentes contextos en los que interviene, una misma resonancia semántica:

Desarrollo no puede desligarse de las palabras con las cuales se le formó —*crecimiento, evolución, maduración*—. Del mismo modo, quienes la emplean actualmente no pueden liberarse de la red de sentidos que da una ceguera específica a su lenguaje, su pensamiento y su acción. No importa el contexto en que se emplee, o la connotación precisa que la persona que lo usa quiera darle, la expresión se encuentra calificada y coloreada por significados acaso indeseables. La palabra implica siempre un cambio favorable, un paso de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo peor a lo mejor. La palabra indica que uno lo está haciendo bien, porque avanza en el sentido de una ley necesaria, ineluctable y universal y hacia una meta deseable (Esteva, 1996, p. 57)

Por un lado, la imprecisión que caracteriza a la noción de *desarrollo*, sus límites difusos, le ofrecen la posibilidad de funcionar en muy diversos contextos; pero al mismo tiempo, en el momento en que se utiliza, arrastra consigo —en casi todos los lugares en los que interviene— el mismo conjunto de presupuestos:⁵

5 «El desarrollo ocupa la posición central de una constelación semántica increíblemente poderosa. Nada hay en la mentalidad moderna que pueda compararsele como *fuerza* conductora del pensamiento y del comportamiento. Al mismo tiempo, muy pocas palabras son tan tenues, frágiles e incapaces de dar sustancia y significado al pensamiento y la acción como esta» (Esteva, 1996, p. 54).

Por ahora *desarrollo* ha llegado a ser un concepto amebiano, sin forma pero inerradicable. Sus contornos son tan borrosos que no denotan nada, mientras se difunde por todos lados porque connota la mejor de las intenciones. El término es celebrado igualmente por el FMI y el Vaticano, por los revolucionarios que portan sus fusiles, así como los expertos de campo que llevan sus maletines Samsonite. Aunque el desarrollo no tiene contenido, posee una función: permite que cualquier intervención sea santificada en nombre de un objetivo superior (Sachs, 1992/1996b, p. 5).

[*Desarrollo* es] un término cuyos contornos resultan tan precisos como los de una ameba. Es ahora un simple algoritmo, cuyo significado depende del contexto en que se emplea. Puede aludir a un proyecto de vivienda, a la secuencia lógica del pensamiento, al despertar de la mente de un niño, a la parte media de una partida de ajedrez o a la explosión de los pechos de una quinceañera. Sin embargo, aunque carece, por sí mismo, de toda denotación precisa, se encuentra firmemente asentado en la percepción popular e intelectual. Y siempre aparece como la evocación de una red de significados en que la persona que lo emplea está irremediablemente atrapada (Esteva, 1992/1996, p. 57).

Esta peculiar característica permitiría que, en los diferentes discursos en los que interviene, funcione de forma relativamente similar. Por ejemplo, tanto en el liberalismo como en el marxismo hay una noción de *desarrollo* que puede operar en términos de avance natural e inevitable hacia un final dichoso y armonioso.⁶ Se trataría de un discurso del desarrollo cuyo surgimiento histórico puede ser establecido. Este surgimiento estaría determinado, en parte, por los procesos de industrialización y por el colonialismo europeo; la conjunción del capitalismo con el imperialismo habría dado lugar a un discurso sobre el desarrollo centrado en la maximización de la ganancia, reservando al desarrollo económico

6 «El desarrollo se convirtió en la categoría central del trabajo de Marx: lo mostró como un proceso histórico que se desenvuelve con el mismo carácter necesario de las leyes naturales. Tanto el concepto hegeliano de *historia* como el concepto darwinista de *evolución* se entrelazaron en el desarrollo, reforzados con el aura científica de Marx. Cuando la metáfora regresó al terreno vernáculo, adquirió un virulento poder colonizador, pronto aprovechado por los políticos. Convirtió la historia en programa: un destino necesario e inevitable. El modo industrial de producción, que no era sino una forma, entre muchas, de la vida social, se convirtió en la definición del estadio terminal del camino unilineal de la evolución social. Este estadio llegó a ser la culminación natural de las potencialidades ya existentes en el hombre neolítico, como su evolución lógica. La historia fue así reformulada en términos occidentales [...]. Marx rescató una iniciativa factible, basada en el conocimiento de estas leyes [científicas]. Truman se apoderó de esta percepción, pero transfirió el papel de primer motor —la condición de *primum movens*— de los comunistas y el proletariado a los expertos y el capital» (Esteva, 1992/1996, pp. 55-56).

un lugar fundamental para el crecimiento y el progreso social, así como para el bienestar nacional e internacional (Burman, 2008, p. 8).⁷

En su trabajo, Burman (2008) muestra que el mismo discurso del desarrollo, la misma retórica desarrollista, opera tanto en la psicología como en la economía, dos campos disciplinares en apariencia heterogéneos. Habría una homología entre los discursos de desarrollo económico —y también, de desarrollo social y cultural— y los discursos de desarrollo individual. Así, se podría establecer un paralelismo discursivo entre las formas de describir el desarrollo de los países y aquellas que describen el desarrollo infantil (p. 164). De la misma forma que los países pobres pueden devenir —si los gobiernos «hacen las cosas bien»— en países ricos, los niños pueden devenir —si sus familias «hacen las cosas bien»— en adultos sanos. Este paralelismo estaría dado, entre otras cosas, por la noción de *progreso* (p. 42), que revelaría una secreta complicidad entre los discursos de desarrollo económico y los discursos de desarrollo psicológico. La fe en el progreso, presente en ambos discursos, supondría la creencia de que tanto los individuos como las sociedades transitan hacia una mejor forma de organización, más adaptativa y beneficiosa, cuyo horizonte es la razón (p. 42). Por otra parte, los modelos de desarrollo humano — en especial de desarrollo infantil— y los modelos de desarrollo económico se influirían y complementarían recíprocamente (p. 7). El título de una conferencia dictada por Vladimir Safatle en Montevideo (2019) evoca una idea similar: «La economía es la continuación de la psicología por otros medios». ⁸ Estaríamos ante un paradigma del desarrollo que vincularía modelos y prácticas psicológicas, culturales, sociales, económicas y políticas, tanto a nivel nacional como internacional. Aunque tal vez sería mejor referir, como lo hace Burman (2008, p. 196), a «retóricas desarrollistas», ya que el desarrollo no sería solamente un modelo o matriz teórica que los autores utilizarían de forma intencional. Su enfoque pone énfasis en el discurso, acentuando así su autonomía en relación con el sujeto. Siguiendo el método arqueológico propuesto por Foucault (1969/2002), se trataría de caracterizar este paradigma del desarrollo como una formación discursiva que atraviesa diferentes ámbitos y disciplinas. Según Foucault, una formación discursiva se constituye a partir de un sistema de disper-

7 Si bien tuvieron un lugar fundamental, no abordamos aquí el papel de las teorías biológicas —en especial las de Darwin y Lamarck— en el proceso de constitución de la noción de *desarrollo*. Para un abordaje exhaustivo de este punto, consúltese Esteva (1992/1996) y Morss (1990).

8 Conferencia dictada en las jornadas de investigación «(Neo)liberalismo, cuerpos, clínicas de la transformación», realizadas el 9, 10 y 11 de septiembre de 2019 en la Facultad de Psicología (Udelar). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=49QdORq7JS8>

sión de enunciados que exhibe una regularidad. Esta regularidad está regida por reglas que establecen relaciones entre objetos, modalidades de enunciativas, conceptos y elecciones temáticas en una formación discursiva determinada:

Para entender el desarrollo como discurso es necesario mirar no a los elementos mismos sino al sistema de sus relaciones recíprocas. Es este sistema de relaciones el que permite la creación sistemática de objetos, conceptos y estrategias; él determina lo que puede pensarse y decirse (Escobar, 1998/2014, p. 92).

El discurso del desarrollo produce sus propios objetos: individuos y sociedades desarrolladas, y, concomitantemente, individuos y sociedades subdesarrolladas. Establece también, entre ambos polos, fases, jerarquías, progresos, detenimientos, desvíos y retrocesos. Asimismo, produce indicadores de desarrollo, técnicas para su evaluación y corrección, y, al mismo tiempo, modalidades enunciativas específicas a partir de las cuales operan profesionales y técnicos encargados de esta tarea. Este discurso produce así una verdadera «ingeniería social» (Burman, 2008, p. 8). Cabe recordar, por ejemplo, que la psicología del desarrollo participó, desde sus inicios, en los movimientos sociales preocupados por la comparación, regulación y control de grupos y sociedades (Burman, 1994/1998, pp. 21-22).

Como acabamos de mencionar, en toda noción de *desarrollo* subyace de forma simultánea una noción de *subdesarrollo*, constituyéndose así jerarquías relacionales y comparativas: los «más desarrollados» exhiben los rasgos que le faltan a los «menos desarrollados» (Burman, 2008, p. 164). Por ejemplo, la categoría *niño* solamente puede existir en relación con la categoría *adulto*. De esta forma, en cada modelo de desarrollo puede identificarse, junto al elemento «desarrollado», su complemento «subdesarrollado». A continuación, introducimos una tabla en la que se pueden identificar diferentes pares de este tipo, presentes en diversos discursos (psicológico, psicoanalítico, filosófico, económico, político, etcétera):

Desarrollo	Subdesarrollo
Norte/Primer Mundo	Sur/Tercer Mundo
Rico	Pobre
Hombre	Mujer
Blanco	Negro
Humano	Animal
Urbano	Rural
Civilizado	Salvaje/primitivo
Adulto	Niño
Maduro	Inmaduro
Racional	Irracional/instintivo
Responsable	No responsable/inimputable
Adaptado	Inadaptado
Normal/sano	Anormal/enfermo (loco, débil mental, perverso)
Heterosexual	Homosexual
Autónomo/independiente	Dependiente
Aloerótico	Narcisista/autoerótico
Edípico/genital	Preedípico/pregenital

Evidentemente, no son los únicos pares posibles. Podrían agregarse más, en función de otros modelos de desarrollo.⁹ Estos pares suelen funcionar, en diferentes contextos discursivos, en términos de desarrollo-subdesarrollo. En ellos, cada una de estas categorías termina adquiriendo una carga ontológica que disimula su propio proceso de surgimiento, su contingencia histórica:

La discusión misma del origen o las causas actuales del subdesarrollo ilustra la medida en que se admite como algo real, concreto, cuantificable e identificable: un fenómeno cuyo origen y modalidades pueden ser objeto de investigación. La palabra define una

9 Por ejemplo, desde cierta concepción marxista del desarrollo, podríamos introducir el par comunismo-capitalismo.

percepción. Y esta se convierte, a su vez, en un objeto, un hecho. Nadie parece poner en duda que el concepto aluda a fenómenos reales. Nadie se da cuenta que es un adjetivo comparativo cuya base de sustentación es el supuesto, muy occidental pero inaceptable e indemostrable, de la unidad, homogeneidad y evolución lineal del mundo (Esteva, 1992/1996, p. 59).

En este sentido, la noción de *desarrollo* es teleológica; está constituida a partir de una causa final que introduce —frecuentemente de forma encubierta— una perspectiva moral, un ideal de sujeto o de sociedad. Es por tanto inevitablemente normativa. En el caso de la psicología, cuando el desarrollo individual no continúa el camino evolutivo esperado, se identifican los puntos de detenimiento, retraso o desvío, y también los agentes causales, que pueden ser, por ejemplo, la educación familiar o la herencia (Burman, 2008, p. 164). A partir de este diagnóstico se pueden ejecutar una variedad de intervenciones orientadoras y correctivas con el fin de encauzar el desarrollo «normal» y «natural». Esteva (1992/1996) afirma:

En el lenguaje común, el desarrollo describe un proceso a través del cual las potencialidades de un objeto u organismo se liberan, hasta que alcanza su forma natural, completa y desarrollada. De ahí el uso metafórico del término para explicar el crecimiento natural de plantas y animales. A través de esta metáfora, se hizo posible mostrar el objetivo del desarrollo y, mucho más tarde, su programa. En tales casos de falla, su crecimiento no fue un desarrollo sino más bien una anomalía patológica e incluso un comportamiento antinatural. El estudio de estos «monstruos» adquirió importancia crítica para la formulación de las primeras teorías biológicas (pp. 54-55).

El estudio de «monstruos», «anormales» o «enfermos» no quedó restringido al campo de la biología; forma parte del mismo discurso desarrollista: «El desarrollo avanzó creando “anormalidades” (como “iletrados”, “subdesarrollados”, “malnutridos”, “pequeños agricultores” o “campesinos sin tierra”), para tratarlas y reformarlas luego» (Escobar, 1998/2014, p. 93).¹⁰ Aquí se puede reconocer una paradoja de la noción de *desarrollo*: si el desarrollo es natural e inevitable, ¿por qué se hace necesario, frecuentemente, vigilarlo, tratarlo y corregirlo?

Dentro del problema del subdesarrollo, el estudio del niño ha ocupado un lugar prominente, al menos en lo que refiere al desarrollo individual. En torno a él se elaboraron diversos métodos de investigación y herramientas de evaluación, con la finalidad de hallar los orígenes

10 Ejemplos de esto puede encontrarse en el artículo de Paula Gauna —*La conceptualización del niño anormal en el Uruguay*— publicado en este mismo libro.

de la mente humana adulta. De este modo, en los primeros estudios sobre la infancia se llegó a considerar que los niños y los bebés estaban más próximos a la naturaleza, dado que aún no contaban con la formación que la cultura y la civilización podría brindarles (Burman, 1994/1998, p. 22). Así, a mediados del siglo XIX el estudio de los bebés —y también de los «primitivos»— cobró un lugar fundamental. Estas investigaciones estaban relacionadas a la antropología y a la observación animal, que, según Burman (1994/1998), se aliaron al imperialismo europeo que buscaba legitimar sus aspiraciones colonialistas. Algunas teorías biológicas, como el lamarckismo, el darwinismo y la teoría de la recapitulación, habrían influido notoriamente en esos estudios (p. 23). Esta última sostendría que los individuos, durante su desarrollo, reproducen las etapas del desarrollo de la especie. Se trata de la conocida tesis de Haeckel (1868/1880, p. 309): *la ontogenia recapitula la filogenia*; una idea que nació en el campo de los estudios biológicos, pero que se aplicó luego en el campo social y cultural. En este marco, los niños comienzan a ser equiparados con los salvajes o los subdesarrollados, todos ellos considerados intelectualmente inmaduros (Burman, 1994/1998, p. 23). En esta serie de equivalencias se introduce también al enfermo mental:

Las creencias y las conductas aparentemente estrafalarias tanto de los primitivos como de las niñas [y niños] se consideraban relevantes para la comprensión de la conducta neurótica y patológica. [...] Se elaboró una serie de equivalencias mediante las cuales se relacionó la concepción de la niña [y niño] con la de «el salvaje» quien, a su vez, era considerado como semejante al neurótico (Burman, 1994/1998, p. 23).

El primitivo (o salvaje), el enfermo mental, el niño, y las mujeres habrían sido tomados como versiones inmaduras de la mente humana adulta, masculina y racional (Burman, 2008, p. 42). Veremos luego cómo esto se manifiesta en las prácticas psicoanalíticas en Uruguay.

Burman (2008, p. 43) apunta que hoy día es relativamente fácil realizar críticas al desarrollo cuando este refiere a la economía o a la sociedad, pero, cuando refiere a la psicología del desarrollo, y en especial a la noción de *desarrollo infantil*, la crítica encuentra mayores resistencias. El desarrollo infantil parece salir indemne de la crítica general del desarrollo. La razón estaría, según la autora, en el poder retórico que ejerce la noción de *niño*, que se presenta a nuestros ojos como un objeto evidentemente natural; estaría en el terreno de la biología y sería, por

tanto, previo a las atribuciones sociales y culturales.¹¹ La autora subraya que es más difícil percibir la constitución histórica y contingente del *niño* que la del *género*, la *raza*, la *sexualidad* o la *clase*. Tal vez por esta razón Ian Hacking (2002/2009), en la presentación de su *Ontología histórica*, refiere al desarrollo infantil como un ejemplo especialmente ilustrativo de cómo ciertos conceptos, constituidos históricamente, organizan y crean regiones de la realidad, de tal forma que ya parece imposible escapar de ellos.

Psicoanálisis y desarrollismo en Uruguay

Esta retórica desarrollista estaría también presente en nuestro país durante el período estudiado. En el discurso psicoanalítico la vemos funcionar de forma muy ostensible. Aquí es necesaria una aclaración preliminar: dentro del campo psicoanalítico son frecuentes los esfuerzos por deslindar al psicoanálisis de otras prácticas y disciplinas; por ejemplo, no es inusual escuchar a psicoanalistas aclarar permanentemente que determinada práctica no es psicoanálisis. Estos movimientos de demarcación y exclusión ocurren incluso en el interior del psicoanálisis; psicoanalistas que afirman que aquello que practican otros «psicoanalistas» no es un verdadero psicoanálisis. Aquí estamos lejos de esa discusión; examinamos por igual todos los casos en los que se hace uso de nociones o conceptos psicoanalíticos, sin importar, por el momento, cómo se usen y quién los use —cuestiones que podrán ser abordadas en otro trabajo—. ¹²

11 Uno de los más famosos estudios sobre la transformación histórica de la categoría de *niño* es el realizado por Philippe Ariès (1960/1987). Allí plantea que la *infancia*, tal como la entendemos hoy, es un concepto moderno. En la sociedad medieval no se encontraría un sentimiento de infancia: «Dicha sociedad no podía representarse bien al niño [...]. La duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos» (pp. 9-10). Posteriormente se comenzaría a construir paulatinamente la idea moderna de *niño*, acompañada del proceso de escolarización —que separa a los niños de los adultos— y de los cambios en la organización familiar: «La familia comienza entonces a organizarse en torno al niño, el cual sale de su antiguo anonimato y adquiere tal importancia que ya no es posible, sin una gran aflicción, perderle, reemplazarle o reproducirle muchas veces, y conviene limitar su número para ocuparse mejor de él» (p. 12). De esta forma surge un sentimiento completamente nuevo: «Los padres se interesan por los estudios de sus hijos y los siguen con una solicitud propia de los siglos XIX y XX, pero desconocida antes» (p. 12).

12 En este trabajo presentamos solo algunos ejemplos. El corpus es, sin embargo, mucho más extenso.

Frecuentemente, en los materiales hallados, el desarrollo individual es planteado en etapas o fases que se superan unas a otras de forma progresiva y «natural». Esto permitiría establecer diagnósticos basados en fijaciones, regresiones e interrupciones del desarrollo:

(1) Si el super yo es demasiado severo, la energía sexual se ve contenida de suerte que no sólo no progresa, sino retrocede a épocas evolutivas anteriores (etapas edípica, fálica, anal, oral) y entonces el joven se retrae del mundo, se concentra en sí mismo y busca de refugiarse en su fantasía, retirándose de la realidad y así se vuelve narcisista o neurótico. Su tensión sexual encuentra salida sólo en la masturbación y no la sublima en los juegos y en los deportes.

Más tarde se hará incapaz de adaptarse al sexo opuesto y su matrimonio no será satisfactorio [...].

Con este breve resumen del desarrollo psicosexual del niño, el práctico puede orientarse para saber en qué período se ha detenido o interrumpido la evolución sexual o bien, cuáles dificultades ella ha sufrido que han hecho retroceder la libido a etapas anteriores superadas (Fracassi, 1951, p. 53).

(2) El bebé [...] localiza pronto su foco de placer en los labios, y en esa etapa oral, o del chupeteo, el lactante es solo un par de labios prontos para la succión. Con el crecimiento del ser, la energía libidinosa tiene nuevas localizaciones y experimenta los desplazamientos que ya son conocidos. Llega así a ubicarse en los padres durante cierto tiempo, y estos constituyen entonces el centro y eje de sus afectos. Esta etapa, llamada edipiana por los psicoanalistas —el complejo de Edipo— es también superada, y ya al final del segundo decenio de su existencia el cariño hacia los padres es superado por el amor hacia el novio o la novia; y aparecen más tarde múltiples localizaciones exteriores o sociales de aquellos afectos: los hijos, los intereses, los amigos, las satisfacciones sociales, económicas, profesionales.

Ahora bien, para que en la evolución de la libido esta siga correctamente su marcha progresiva es preciso que reciba oportunamente el estímulo necesario a fin de que avance de cada grado al que le sigue; y desde luego es fundamental que no sea entorpecida por ningún obstáculo o barrera en su desarrollo, puesto que si los afectos, en tal desenvolvimiento, tropiezan con una barrera o impedimento retroceden y se fijan en la etapa inmediatamente anterior, en la que pueden quedar definitivamente detenidos.

Cuando F. terminaba su infancia era un muchacho retozón, alegre, cordial, pleno de afecto y necesitado, por ello mismo, de una retribución semejante y equivalente de cariño de parte de quienes

vivían con él. Pero los padres, siempre ocupados en el comercio, no tenían tiempo para tales cosas y rechazaban con frialdad sus expansiones [...]. Se produjo bien claramente una frustración de afectos, un impedimento exterior para el desarrollo de la libido y una privación de cariño, el cual, volviendo entonces sobre sus pasos, se fijó en una etapa primitiva de su desenvolvimiento. Es así que en F. pueden encontrarse con facilidad todos los rasgos de lo que se denomina temperamento oral y que significa que psicológicamente F. ha quedado fijado o estancado en esa etapa primaria de su evolución porque no tuvo los estímulos necesarios para el desarrollo de los estadios siguientes (Más de Ayala, 1943, pp. 146-147).

(3) Todos los experimentos y las observaciones sobre las vivencias muy regresivas [...] muestran la relación esencial entre la integración del esquema corporal y la diferenciación del mundo interno y del mundo externo. En el mismo sentido, el test de construcción de casas de Arminda Pichón-Rivière permite apreciar la alteración del esquema corporal en los estados de regresión o de detención del desarrollo.

Podemos admitir entonces que la diferenciación entre mundo externo y mundo interno no se produce con su pleno sentido, sino en el momento de la integración adulta del esquema corporal [...] (W. Baranger, 1956, p. 323).

(4) Klein [...] describe estos rasgos [esquizoparanoides] como fase normal en la evolución psíquica infantil y anterior cronológicamente a la depresiva [...]. Denomina esta fase «fase esquizoparanoide» considerándola por tanto período al que regresa el esquizofrénico y al que regresa o reactiva cualquier enfermo neurótico y aun personas normales frente a un fracaso en la elaboración de una situación depresiva [...] (Pereira Anavitarte, 1957, p. 169).

(5) Freud retorna el problema de la psicosis, donde aplica nuevos conocimientos respecto a la evolución de la libido, en especial su concepto de un estadio «intermedio entre el autoerotismo y el amor objetivado» y que designa con el nombre de *narcisismo* [...]. Señala que muchas personas se estancan en ella durante un tiempo inhabitualmente prolongado y que perdura en los estadios posteriores de evolución de la libido. La elección de objeto homosexual sería entonces el ejemplo de una elección objetal narcisísticamente determinada por la que se pasaría antes de llegar a la elección heterosexual (Pereira Anavitarte, 1957, pp. 151-152).

(6) La doctrina psicoanalítica ha demostrado que entre los cinco y seis años comienza el período de latencia sexual. Sus tendencias genitales se acallan hasta el comienzo de la pubertad y durante ese lapso la energía será utilizada para el aprendizaje. [...] Sus defectos de adaptación aparecerán en forma evidente entonces.

La exploración del plano afectivo muestra cambios frecuentes en los escolares, muy a menudo problemas psicosexuales que deben merecer la mayor atención (Marcos, 1949, p. 16).

(7) Me propongo demostrar cómo se repite en el tratamiento psicoanalítico el proceso del desarrollo emocional del niño. Se podrá ver, sobre todo, en el material que presento, cómo un niño no podía superar su posición depresiva, cómo regresó a la fase esquizoparanoide y utilizó las defensas características de esta fase y el mecanismo mediante el cual fue capaz de abandonarlas (Freire de Garbarino, 1958, p. 280).

(8) Estos brotes psicóticos se refieren a las estructuras de las posiciones esquizoparanoide y depresiva y permiten una comprensión generalizada y coherente de todo el desarrollo, tanto en su línea «normal», desde la infancia, como en sus líneas perturbadas que llevan a la psicosis, a la perversión o a la neurosis (M. Baranger, 1960, p. 249).

En esta concepción de *desarrollo* está presente habitualmente el supuesto de que lo que ocurre en la infancia determinará de forma decisiva la vida adulta. En otros términos, el pasado del sujeto será la causa de su futuro. En su plan de profilaxis mental, Antonio Sicco lo expresa de la siguiente forma: «El niño es plástico y los malos hábitos son como posiciones viciosas del espíritu, que dejan cicatrices para toda la vida [...]. El adulto será lo que ha sido el niño; [...] “el niño es el padre del adulto”» (Sicco, 1937, p. 27).¹³ Veamos ahora cómo esta idea opera a partir de nociones psicoanalíticas:

(9) En la niñez debe evitarse a todo trance el conocimiento inoportuno y escueto del amor carnal para no apagar prematuramente la llama de la jovialidad pagana, de dulce irreflexión que requiere el pleno amor de los sentidos. Con gran perspicacia han valorado los psicoanalistas, con el profesor Freud a la cabeza, estas visiones turbadoras ocurridas durante la infancia; y les han atribuido ser la causa de muchas alteraciones nerviosas en la madurez (Marañón, citado en revista *Vivir*, 1939, p. 1201).

(10) Si el niño en la etapa oral está bien alimentado con pecho de la madre, será más tarde un tipo satisfecho, optimista y expansivo.

13 Además, cuanto antes en el desarrollo se produzcan las dificultades, mayor será la gravedad del trastorno futuro: «Hasta Fenichel las ideas de distintos psicoanalistas respecto a la esquizofrenia giran en torno al concepto de *ruptura con la realidad*, preocupándose en la determinación del punto de fijación de la libido, considerando todos que ese punto es mucho más primitivo que en las neurosis, según Abraham sería en la primera etapa oral, carente de objeto» (Pereira Anavitarte, 1957, p. 157); «cuando la fijación se ha hecho en períodos pregenitales, el caso es más grave y la curación más difícil que cuando se produce en los períodos genitales» (Fracassi, 1951, p. 53).

Si ha sufrido hambre y afecciones digestivas, el niño será más tarde un carácter insatisfecho, ambicioso, pesimista y se sentirá menospreciado. En el orden anal, si el niño es obligado a un control excesivo de sus esfínteres y de su higiene, será más tarde un sujeto escrupuloso, minucioso y muy prolijo. Si en cambio se resiste a este control, se hace constipado, testarudo, egoísta, avaro, agresivo, etc. (Fracassi, 1951, p. 53).

(11) Estos complejos afectivos y psicosexuales es necesario despistarlos desde la pubertad y la adolescencia, para evitar la eclosión en la juventud o en la edad adulta de cierto número de psiconeurosis y de algunos tipos de perversiones psicosexuales (Estapé, 1932, p. 519).

(12) Toda la inmensa labor del psicoanálisis está fundamentalmente orientada a poner de manifiesto la génesis psicoafectiva infantil de todos los componentes de la neurosis. Por más reservas que se tengan al respecto, un hecho es cierto: que la personalidad de cada uno se hace, se modela, se conforma, a base de inhibiciones que se fijan, creadas todas por conflictos que se renuevan en cada etapa de la vida, y de modo especialísimo en la infancia. Cuando tales conflictos no se resuelven favorablemente o cuando contingencias adventicias levantan algunas de las inhibiciones creadas, el desajuste, la desadaptación, siempre latente, se hace efectiva, se exterioriza en el comportamiento (García Austt, 1950, pp. 6-7).

Como consecuencia de esta hipótesis —según la cual la vida infantil tendría severas repercusiones en la vida adulta— se plantean una serie de acciones preventivas sobre la infancia. A partir del diagnóstico de la «falla» —o potenciales fallas— del desarrollo y de su causa (etiología), se diseñan intervenciones y tratamientos sobre los niños, frecuentemente de carácter profiláctico. En este punto, el desarrollismo se enlaza con el higienismo y la higiene mental: «la higiene mental y la psicología evolutiva ayudan a la correcta formación de la personalidad del hombre» (Darder, 1957, p. 7).¹⁴ A continuación, mostramos ejemplos en los que se busca la prevención o corrección de las interrupciones y desvíos para lograr un desarrollo «normal», orientando al niño en la dirección «apropiada»:

14 Para profundizar sobre la relación entre higiene mental e infancia en Uruguay se recomienda el trabajo de Iael Acher —*Sobre la higiene mental y el gobierno de la infancia en el Uruguay (1937)*— publicado en este mismo libro. Allí se muestra cómo la noción de *desarrollo* habría funcionado como soporte de las medidas profilácticas implementadas en los niños. Según Radecki: «La concepción de higiene mental se reduce a un conjunto de acciones prácticas, hechas con el fin de crear condiciones que faciliten el desenvolvimiento psíquico de los individuos adaptando ese desenvolvimiento a las exigencias sociales y a la felicidad personal» (citado en Cáceres, 1940, p. 7).

(13) Como es de suponer, no es mi pretensión dar una lección de psicoanálisis —en esta media hora radiofónica— [...]; solo es una charla en [la] que si bien recorreré algunos de sus mecanismos psicológicos, no tiene ello otra finalidad que los padres y educadores que me escuchan sufran la impresión al menos de que para la educación del niño esta joven ciencia les es indispensable conocerla en sus fundamentos si se quiere evitar tropiezos en la evolución instintiva del niño (Pérez Pastorini, *Manuscrito 1*, p. 1).

(14) Pues bien; en esta charla no puedo entrar [...] a tratar someramente más que ciertas reglas que hay que tener en cuenta en la educación de nuestros hijos en los primeros 5 años [...] para poder daros algunos datos de esa libido que tanto nos preocupa a objeto de estar prevenido de sus exteriorizaciones y a practicar ciertas reglas de educación que al descuidarlas puedan acarrear profundas perturbaciones anímicas para el futuro [...] hombre y defectos fuera de la herencia en su carácter y personalidad.

Así que conocer esa evolución entra también dentro de los postulados de la higiene mental por cuanto así como el cuerpo o la inteligencia pueden quedar estancadas en el desarrollo en algunas de sus etapas normales debido a procesos patológicos, así también la evolución libidinal [...] puede sufrir tropiezos, cayendo en la neurosis [...] (Pérez Pastorini, *Manuscrito 2*, pp. 5-6).

(15) Llevada la situación a una cierta normalidad impulsé a la madre a hacer jugar al niño, le indiqué cuáles eran los juegos más convenientes, hice suprimir el chupete y la mamadera y sugerí que comenzarán a darle carne y, en general, alimentos que exigieran de él una masticación más adecuada a su edad. Al mes y medio después las crisis habían desaparecido, habiéndose mantenido la mejoría. Tres años después supe que su desarrollo seguía normalmente (Aberastury de Pichon-Rivière, 1951, p. 44).

(16) Expliqué el caso a los padres, haciéndoles entender que la niña desempeñaba en su hogar el doble rol de Electra (Eurípides) y de la Malquerida (Benavente), y propuse como único tratamiento eficaz y radical, el alejamiento temporario de la enfermita de su hogar.

[...] Hice ver al atribulado padre que este amor incestuoso por su hija (complejo de Electra) era necesario destruirlo desde el comienzo para evitar consecuencias desastrosas, como ser: el incesto propiamente dicho, la neurosis ansiosa crónica o la demencia precoz.

Actualmente esta enfermita tiene 16 años y no solamente sacudió el «yugo incestuoso», sino también se «emancipó afectivamente» de su padre, entrando en noviazgo con un joven, cuyo parecido con el padre es sorprendente (Etapé, 1932, p. 518).

(17) Por eso es aconsejable que antes de los 4 años se saque el niño del dormitorio de los padres, realizando así una obra de gran valor profiláctico, impidiendo, como lo admiten los psicoanalistas, las fijaciones del complejo de Edipo en los niños y el de Electra en la mujer (Darder, 1957, p. 9).

(18) Al proceder así y al poner en descubierto sus experiencias infantiles y las causas originarias de su desarrollo sexual, resuelve fijaciones y corrige errores de desarrollo que habían alterado toda su línea evolutiva (Aberastury de Pichon-Rivière, 1951, p. 38).

Vemos también en estos materiales la equivalencia entre el niño, el salvaje y el enfermo mental, que son considerados intelectualmente inmaduros e incapaces de controlar sus instintos:

(19) Lo que caracteriza especialmente al hombre normal es su capacidad no solo de renunciar momentáneamente al placer y de reservarlo para más adelante, sino también de soportar el malestar. El neurótico, en cambio, como el niño y el salvaje, no sabe soportar el malestar. El adulto normal se distingue de ellos por la capacidad de mantener en suspenso o derivar —sin perjuicio para su equilibrio anímico— la obtención de un placer (Más de Ayala, 1943, p. 11).

(20) [Ferenczi] compara la actitud psíquica referida por Schopenhauer y los dos principios investigados y desarrollados por Freud: de placer, acaecer de los seres primitivos (animales, salvajes, niños), estados mentales regresivos (sueños, fantasías, neurosis, psicosis) y el principio de realidad, suceder psíquico, más evolucionado e integrado (Sesser, 1956, p. 274).

(21) La práctica del análisis de psicóticos, lo mismo que del análisis de niños, permite un afinamiento y una profundización de la técnica y de la comprensión analítica en general permitiendo al analista manejar en forma más dúctil a los pacientes comunes (M. Baranger, 1960, p. 250).

El dominio de la vida instintiva parece ser, frecuentemente, el horizonte del psicoanálisis:

(22) [...] Ahora poseemos [a partir de Freud] un método que nos permite obrar sobre lo irracional de nuestro ser para someterlo al imperativo de nuestra razón. Los enfermos, los demonios, los torrentes de nuestras pasiones no serán ya, más [...] fuerzas ciegas delante las cuales la voluntad debe plegarse sumisa, sino que ellas podrán ser disueltas por el análisis (Pérez Pastorini citando a Thomas Mann, *Manuscrito 1*, p. 3).

(23) En este clima aparece Freud. No es reprimiendo lo instintivo, que es indestructible, que se evitan sus efectos, sino que su inofensividad depende de su concienzialización. Solo puede

disciplinar los instintos quien los conozca. Tal es su posición revolucionaria. (R. T., 1956, p. 4).

Nótese que algunos de estos materiales permiten identificar el ideal de sujeto vehiculizado por el desarrollo. Transcribimos uno en que esto se aprecia muy claramente:

(24) Veamos cómo sale de esta sumersión en el mundo interno y cómo se hace adulto un adolescente.

Solo cuando su madurez biológica esté acompañada de una madurez afectiva e intelectual que le permite su entrada en el mundo del adulto, reconciliándose con los padres y sustitutos en los que reconoce y acepta tanto lo bueno como lo malo, puede sentir agradecimiento y hacer críticas —tomando distancia de ellos—. [...] Todo este proceso exige un lento desarrollo donde son negados y afirmados sus principios, donde lucha entre su necesidad de independencia y su nostalgia y necesidad de reaseguramiento y dependencia (Aberastury de Pichon-Rivière, 1959, pp. 6-7).

¿Qué ideal de sujeto está presente en los materiales presentados? Si se tienen en cuenta todos los ejemplos introducidos, podemos reconocer elementos recurrentes. Por un lado, se aspira a la independencia familiar y a la exogamia: «Actualmente esta enfermita tiene 16 años y no solamente sacudió el “yugo incestuoso”, sino también se “emancipó afectivamente” de su padre, entrando en noviazgo con un joven» (16); «reconciliándose con los padres y sustitutos en los que reconoce y acepta tanto lo bueno como lo malo, puede sentir agradecimiento y hacer críticas —tomando distancia de ellos—. [...] Todo este proceso exige un lento desarrollo [...] donde lucha entre su necesidad de independencia y su nostalgia y necesidad de reaseguramiento y dependencia» (24). La independencia y autonomía en relación con la familia de origen es aquí una de las metas del desarrollo.

Por otra parte, y asociado con lo anterior, el desarrollo se dirige a la genitalidad, el amor heterosexual y el matrimonio: «La elección de objeto homosexual sería entonces el ejemplo de una elección objetal narcisísticamente determinada por la que se pasaría antes de llegar a la elección heterosexual» (5); «más tarde se hará incapaz de adaptarse al sexo opuesto y su matrimonio no será satisfactorio» (1); «ya al final del segundo decenio de su existencia el cariño hacia los padres es superado por el amor hacia el novio o la novia» (2); «esta enfermita [...] se “emancipó afectivamente” de su padre, entrando en noviazgo con un joven» (16). Una vez lograda la independencia en relación con la familia de origen será preciso formar otra familia, y, en especial, a partir de una elección heterosexual.

En varios materiales aparece, como logro a alcanzar, la diferenciación entre lo externo y lo interno, la adaptación a la realidad, y, junto con esto, el abandono de la niñez y el paso a la adultez: «Podemos admitir entonces que la diferenciación entre mundo externo y mundo interno no se produce con su pleno sentido sino en el momento de la integración adulta del esquema corporal» (3); «la energía sexual se ve contenida de suerte que no solo no progresa, sino retrocede a épocas evolutivas anteriores [...] y entonces el joven se retrae del mundo, se concentra en sí mismo y busca de refugiarse en su fantasía, retirándose de la realidad» (1); «aparecen más tarde múltiples localizaciones exteriores o sociales de aquellos afectos: los hijos, los intereses, los amigos, las satisfacciones sociales, económicas, profesionales» (2). El desarrollo avanza en el sentido de la adaptación social, del contacto con la «realidad», de la diferenciación entre lo propio y lo ajeno («mundo interno» y «mundo externo») y de la integración: «Reconciliándose con los padres y sustitutos en los que reconoce y acepta tanto lo bueno como lo malo» (24). Esto último sería signo de «adultez», de «madurez afectiva».

Finalmente, también encontramos como meta la razón y el dominio de los instintos: «Ahora poseemos un método que nos permite obrar sobre lo irracional de nuestro ser para someterlo al imperativo de nuestra razón» (22); «solo puede disciplinar los instintos quien los conozca» (23); «lo que caracteriza especialmente al hombre normal es su capacidad no solo de renunciar momentáneamente al placer [...], sino también de soportar el malestar» (19). El psicoanálisis, al poner en primer plano los «instintos», permitiría conocerlos y por esa vía dominarlos. El sujeto puede ahora ser «dueño de sí». El ideal de sujeto presente en estos materiales discursivos, aquel que estaría en el horizonte del desarrollo, parece estar muy próximo al sujeto del liberalismo: un individuo racional, autónomo, libre e independiente, y de esta forma, responsable y dueño de sí. Aquellos que no alcanzan este ideal son considerados «subdesarrollados»; pueden estar en vías de desarrollo —como los niños— o haber sufrido una interrupción o desvío —como los enfermos y débiles mentales—.

En estas retóricas desarrollistas se inmiscuyen con facilidad, disimuladas en descripciones «científicas», prescripciones morales: «Reconciliándose con los padres» (24); «se emancipó afectivamente de su padre» (16); «disciplinar los instintos» (23); «su tensión sexual encuentra salida solo en la masturbación y no la sublima en los juegos y en los deportes» (1); «si en cambio [el niño] se resiste a este control [de esfínteres], se hace constipado, testarudo, egoísta, avaro, agresivo» (10); «el neurótico [...] no sabe soportar el malestar» (19); «puede sentir agradecimiento y hacer críticas» (24). A partir de ciertas

nociones psicoanalíticas —*Edipo, desarrollo libidinal, sexualidad infantil, sublimación, principio de placer y principio de realidad, posición depresiva y esquizoparanoide*— se vehiculizan preceptos morales: emanciparse afectivamente de los padres y al mismo tiempo reconciliarse con ellos, hacerles críticas pero estarles agradecido, disciplinar los instintos y soportar el malestar, no descargar la tensión sexual con la masturbación sino con juegos y deportes (y de ser posible con una pareja heterosexual).

Consideraciones finales

En ocasiones el psicoanálisis se presenta a sí mismo como una disciplina o una práctica radicalmente autónoma e independiente. Los hallazgos de esta investigación apuntan en otra dirección. Partimos de la base de que el psicoanálisis —su historia, sus puntos de inflexión, sus cambios teóricos y prácticos, sus controversias internas y externas— no puede ser correctamente comprendido por fuera de un campo de prácticas y discursos más extenso (Dunker, 2011). Se ha visto aquí cómo la retórica desarrollista, presente en diversos campos (economía, sociología, antropología, psicología, etcétera), se halla de forma muy ostensible también en el psicoanálisis. Algunos lectores podrían suponer que los psiquiatras y psicoanalistas que aquí citamos no leían correctamente la teoría psicoanalítica, que la interpretaban de forma inadecuada, o que su lectura estaba dominada por la ideología de la época. Pero, la obra de Freud, ¿no está impregnada de retóricas desarrollistas?¹⁵ ¿No es el desarrollismo una característica esencial de los trabajos de algunos de

15 Estas retóricas desarrollistas pueden encontrarse en muchos lugares de la obra de Freud. Por ejemplo, en su teoría sexual: «El punto de llegada del desarrollo lo constituye la vida sexual del adulto llamada normal; en ella, la consecución de placer se ha puesto al servicio de la función de reproducción, y las pulsiones parciales, bajo el primado de una única zona erógena [genital], han formado una organización sólida para el logro de la meta sexual en un objeto ajeno» (Freud, 1905/1976, p. 179). También puede encontrarse en Freud la similitud entre el niño, el primitivo y el neurótico: «Así, en virtud de esta segunda analogía entre el salvaje y el neurótico, parece que llegamos a entender cuánto, en el vínculo del salvaje con su gobernante, proviene de la actitud infantil del niño hacia el padre» (Freud, 1913/1986, p. 56). Además, Freud suscribe a la teoría de la recapitulación: «Una proporción parecida gobierna la relación entre ontogénesis y filogénesis. La primera puede considerarse como una repetición de la filogénesis en la medida en que esta no es modificada por un vivenciar más reciente. Por detrás del proceso ontogenético se hace notar la disposición filogenética. Pero, en el fondo, la disposición es justamente la sedimentación de un vivenciar anterior de la especie, al cual el vivenciar más nuevo del individuo viene a agregarse como suma de los factores accidentales» (Freud, 1905/1976, p. 118).

sus principales discípulos? ¿No ocurre algo similar en la obra de Anna Freud y, tal vez en menor medida, en la de Melanie Klein? El psicoanálisis siempre ha tenido en su seno discursos desarrollistas; más aún, muchas de sus nociones están constituidas a partir de allí. Probablemente ha sido Jacques Lacan, en la historia del psicoanálisis, el mayor crítico de estas nociones y estos discursos; y si hoy día podemos leer pasajes verdaderamente antidesarrollistas en la obra Freud, tal vez solo sea posible a partir de la relectura introducida por Lacan.

Cabe recordar que la investigación general en la que se enmarca este trabajo busca poner en relación las teorías de la transformación presentes en las prácticas psicoterapéuticas con teorías de la transformación social (Milán, 2018). La noción de *desarrollo psicológico* es especialmente propicia para esto, en la medida en que parecería cumplir una función muy específica en el liberalismo. Esta ideología sustenta la idea de que el individuo es libre y autónomo, o más precisamente, dueño de sí; pero, sin embargo, hay casos en que esto ya no se puede sostener de ninguna forma: el caso de los niños, los locos y los débiles mentales. Allí resulta demasiado evidente que el sujeto no es dueño de sí. Es precisamente en este punto donde entra la noción de *desarrollo*, para resolver esta especie de contradicción de la ideología liberal. Los niños, los locos y los débiles mentales serían sujetos «no desarrollados», que no alcanzaron el nivel de desarrollo esperado, aquel que les permitirá ser verdaderamente libres y autónomos. Pero, de cualquier forma, virtualmente, teleológicamente, existe en ellos ese horizonte, ese ideal. Entre el sujeto ostensiblemente dependiente y el sujeto independiente hay una fisura, una discontinuidad; la noción de *desarrollo* viene a suturar esa fisura, a restablecer la continuidad, de forma de «salvar» al sujeto liberal. No solamente es una noción explicativa, sino que también organiza una serie de dispositivos y técnicas para detectar y enmendar la discontinuidad, de modo de encauzar a los sujetos «subdesarrollados» en un «desarrollo normal», para que se conviertan en el sujeto que deberían y siempre debieron ser. Aquí se hace evidente una notable paradoja —ya comentada— en el discurso del desarrollo: si el desarrollo es natural, y casi inevitable, no habría razón para monitorearlo, estimularlo y corregirlo permanentemente, para guiarlo hasta su destino final: «Para que en la evolución de la libido esta siga correctamente su marcha progresiva es preciso que reciba oportunamente el estímulo necesario a fin de que avance de cada grado al que le sigue» (2). No basta con remover los obstáculos; hay que realizar acciones específicas para asegurar que el desarrollo siga su «curso natural». Tal como diría Dunker (2011), no se trata solo de una ambición negativa, sino también, y principalmente, de una ambición positiva.

Estudiar esta retórica desarrollista —en el psicoanálisis de aquella época— permite identificar el ideal de sujeto que orientaba ciertas prácticas psicoterapéuticas; y permite, al mismo tiempo, ponerlo en relación con el ideal de sujeto presente en discursos sociales, políticos y económicos. El interés de este enfoque no es puramente histórico, si se entiende por historia la «historia del pasado». Apuntamos, más bien, a una «historia del presente» (Foucault, 1975/2008, p. 40).¹⁶ Tal como afirma Dunker (2011, p. 46), estudiar la formación y constitución histórica del psicoanálisis contribuye a su reinvencción.

Al comienzo hemos adelantado que, probablemente, las retóricas desarrollistas no funcionan igual cuando se las encuentra en el psicoanálisis asimilado a la psiquiatría y cuando se lo hace en el psicoanálisis institucionalizado. Estas diferencias no han sido abordadas aquí. Se puede conjeturar que, tal vez, la influencia del kleinismo haya amortiguado ciertas tendencias desarrollistas que, previamente, ocupaban un lugar predominante. O, al menos, pudo haberlas modificado. Téngase en cuenta que, aunque la perspectiva kleiniana conserva elementos desarrollistas importantes, al mismo tiempo desplaza ciertos abordajes genéticos clásicos (Grau Pérez, 2017). Por ejemplo, la noción de *posición*, a diferencia de la de *fase*, es más estructural que genética. Lo mismo ocurre con la tesis que postula un yo, un Edipo y un superyó tempranos, que estarían —casi que se puede decir— desde el comienzo. Además, las nociones psicoanalíticas más utilizadas en la psiquiatría durante las décadas de 1930 y 1940 no son las mismas que predominan en el psicoanálisis institucionalizado, durante las décadas de 1950 y 1960. Las posibles diferencias en las retóricas desarrollistas merecen ser examinadas con atención y en esa dirección avanza ahora nuestra investigación.

16 Para un análisis exhaustivo sobre la «historia del presente» en Foucault, consúltese Dreyfus y Rabinow (1982/2017, pp. 216-220).

Referencias bibliográficas

- ARIÈS, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- BURMAN, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Visor Dis.
- (2008). *Developments. Child, image, nation*. Routledge.
- DONYA, M. G., y Florio, M. (2019). Entre «magos persas y poetas»: la biblioteca psicoanalítica del Dr. Valentín Pérez Pastorini. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 129, pp. 165-189.
- DREYFUS, H., y Rabinow, P. (2017). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Monte Hermoso.
- DUNKER, C. (2011). *Estrutura e constituição da clínica psicanalítica. Uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento*. Annablume.
- ESCOBAR, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Universidad del Cauca.
- ESTEVA, G. (1996). Desarrollo. En W. Sachs (ed.). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder* (pp. 52-78). Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- FOUCAULT, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- FREUD, S. (1976). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras completas*, tomo 7. Amorrortu.
- (1986). Tótem y tabú. Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos. En *Obras completas*, tomo 13. Amorrortu.
- GRAU PÉREZ, G. (2017). La concepción de historia en Melanie Klein y Jacques Lacan: un análisis comparativo. En J. Milán-Ramos, N. de Araújo Leite y S. Aires (eds.). *A Historicidade não é o que se espera: caso, ficção e poesia em psicanálise* (pp. 177-194). Mercado de Letras.
- (2018). *Klein con Lacan: un estudio discursivo de la recepción de las ideas lacanianas en Uruguay (1955-1982)*. [Tesis de Maestría, Universidad de la República]. Recuperado de www.colibri.udelar.edu.uy
- GRAU-PÉREZ, G., y MILÁN, J. G. (2019). Hibridación y diferenciación discursiva entre kleinismo y lacanismo (Uruguay, 1955-1982). *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 22(4), pp. 884-908. <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2019v22n4p884-12>
- (2020). Klein with Lacan: A Study on the Reception of Lacanian Ideas in Uruguay and Its Effects on Clinical Practices (1955-82). *Psychoanalysis and History*, 22(3), pp. 341-361. <https://doi.org/10.3366/pah.2020.0353>
- HACKING, I. (2009). *Ontología histórica*. Unisinos.
- HAECKEL, E. (1880). *The History of Creation. Or the Development of the Earth and its Inhabitants by the Action of Natural Causes* (vol. 1). D. Appleton and Company.

- MILÁN, J. G. (2018). Proyecto I+D «Constitución de las prácticas psicoterapéuticas en el Uruguay: acción psicoterapéutica, transformación subjetiva y social (1930-1960)». Presentado a CSIC (Universidad de la República) en 2018.
- MILÁN, J. G., y García, F. (2017). "Um caso de mutismo": cura, palavra, poder (Uruguai, 1925). En C. Dunker, H. Ramirez, y T. Assadi (eds.). *A construção de casos clínicos em psicanálise. Método clínico e formalização discursiva* (pp. 233-260). Annablume.
- MORSS, J. (1990). *The Biologising of Childhood. Developmental Psychology and the Darwinian Myth*. Lawrence Erlbaum Associates.
- SACHS, W. (ed.). (1996a). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- (1996b). Introducción. En W. Sachs (ed.). *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder* (pp. 1-7). Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

Fuentes documentales

- ABERASTURY DE PICHON-RIVIÈRE, A. (1951). Psicoanálisis de niños. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 96, pp. 35-48.
- (1959). El mundo del adolescente. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 3(1), pp. 3-25.
- BARANGER, M. (1960). El significado de la obra de Melanie Klein en el pensamiento psicoanalítico. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 3(4), pp. 239-253.
- BARANGER, W. (1956). Fantasía, objetos y estructura psíquica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 1(3), pp. 303-340.
- DARDER, V. (1957). Aspectos psiquiátricos de la educación sexual. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 131, pp. 7-17.
- ESTAPÉ, J. M. (1932). Complejo de Electra y neurosis ansiosa en una niña de 14 años. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 3(1), pp. 517-519.
- FRACASSI, T. (1951). Impotencia sexual. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 94, pp. 49-60.
- FREIRE DE GARBARINO, M. (1958). La posición depresiva en el análisis de un niño. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 2(3), pp. 280-297.
- GARCÍA AUSTT, E. (1950). Neurosis y vida moderna. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 90, pp. 3-8.
- MARAÑÓN, G. (1939). Los misterios sexuales y el niño. *Vivir*, (16), 1201.
- MARCOS, J. (1949). *La clínica médico-psicológica infantil del Hospital Dr. Pedro Visca en la clínica médico-psicológica del hospital de niños Dr. Pedro Visca* (pp. 11-38). Rosgal.
- MÁS DE AYALA, I. (1943). *Por qué se enloquece la gente. Dinámica de la conducta humana y normas para la salud psíquica*. El Ateneo.

- PEREIRA ANAVITARTE, J. (1957). Psicoanálisis de la esquizofrenia; breve reseña histórica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 2(1-2), pp. 150-177.
- PÉREZ PASTORINI, V. (inédito). Manuscrito 1. *Archivo Valentín Pérez Pastorini*.
- (inédito). Manuscrito 2. *Archivo Valentín Pérez Pastorini*.
- R. T. (1956). Nuestro homenaje a Freud. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 124, pp. 3-5.
- SESSER, M. (1956). Reseña: Sandor Ferenczi. La representación simbólica de los principios del placer y de realidad en el mito de Edipo. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 1(2), pp. 273-275.
- SICCO, A. (1937). Plan de profilaxis mental (1). *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 9, pp. 3-30.

LA PEDAGOGIZACIÓN DEL PSICOANÁLISIS: DE LA IMPOTENCIA AL RECONOCIMIENTO DE LO IMPOSIBLE



Agustina Craviotto-Corbellini

Freud y el discurso pedagógico

Algunos textos freudianos fueron recepcionados a comienzo del siglo xx en Uruguay. Dentro de los tres períodos identificados en Craviotto-Corbellini et al. (2014), nos ubicamos aquí en el momento de los antecedentes y precursores, desde 1900 hasta 1930, período de despliegue del modernismo que ubicó a la salud como motor del país productivo. De acuerdo con los fines de este trabajo, y de modo simplificado, diremos que la recepción se dio en condiciones donde el par civilizatorio salud-educación fue el centro de las preocupaciones, significado desde la teoría de la degeneración, el higienismo y la normalidad, que sirvió de base no únicamente a las ideologías conservadoras, sino también a intelectuales de izquierda, cientistas, anarquistas y socialistas.¹

Con una gran influencia de La Salpêtrière, Jean-Martin Charcot fue de los psiquiatras más leídos, así como Alfred Binet fue el referente de la psicología experimental; aun así, es preciso decir que no faltó eclecticismo en la apropiación de los paradigmas *psi*. De su «matrimonio», se creó una extensa narrativa justificadora de proceder a partir de la insistencia en la comprobación científica de las capacidades y aptitudes. La tradición universitaria médica, psiquiátrica y la normalista confluyen en «el discurso pedagógico», como aquel que se dispone a gobernar y conducir a la infancia. Particularmente, el niño como escolar se presentó como el portador de un cuerpo que habla de una incompletud, sobre el que el saber médico y normal indicó su falta. Las conductas se suturaron rápidamente con problemas pedagógicos-morales y retrasos o fallas orgánicas, que dejaron al médico y al maestro maravillado,

1 Ver el texto de Camilo Rodríguez en este libro.

sorprendido y confundido ante diversas manifestaciones que el saber biomédico y psicológico no supieron explicar.

Si bien Barrán (1999) señala la primera mención a Freud en 1913, por Bernardo Etchepare, en el artículo *Ceguera histérica*, encontramos una referencia en 1900 en el texto del pediatra Luis Morquio, titulado *Displegia espasmódica familiar*. Esta primera mención trae el comentario de un neurólogo reconocido que ofrece su saber sobre la lesión cerebral. Del Freud neurólogo de 1900 damos un salto a 1913, con Etchepare, cuando señala la aplicación histérica del «procedimiento de Freud» (tal cómo refería Barrán). Entre la lectura del Freud neurólogo o el metapsicológico no parece haber diferencias en la lectura de los síntomas, y es por esto que aquella primera referencia adquiere valor. En todos los casos los médicos ensayan posibles correlaciones orgánicas, al tiempo que señalan la oscuridad, el desacuerdo y tal vacío explicativo sobre las manifestaciones del cuerpo. Y concluyen: si no es orgánico —cosa que dudan— es moral, por lo tanto, un problema de voluntad que se combate con la educación. Principalmente, las mujeres y los niños fueron simuladores y mitómanos, y por esto los principales a educar. Débil por naturaleza, la psiquis de la mujer y el niño se abordó en su único funcionamiento orgánico, y en concordancia, sus trastornos fueron considerados el efecto de su incompleta maduración y su mal funcionamiento moral (razón y voluntad).

Al igual que para el caso argentino, las escasas y breves menciones a Freud, al inaugurarse el siglo xx, aumentan en las décadas de 1920 y de 1930.² En Uruguay, el maestro montevideano Sebastián Morey Otero introdujo las ideas freudianas al ámbito escolar en los cursos de formación de maestros.³ Las dificultades del trabajo escolar se fueron montando como problemas de aprendizaje, específicamente como deficiencia del desarrollo del aparato psíquico (orgánico). Como parte de las adquisiciones medibles, el aprendizaje es enmarcado en un tiempo de producción «normal», que implicó la noción lineal como proceso natural anclado en la estabilidad psíquica de un sujeto concebido como una unidad orgánica. El escolar normal es representado como individuo capaz de sostener una relación transparente, clara y sana entre el saber y el lenguaje.

Si presentamos anteriormente la primera entrada de Freud por el discurso psiquiátrico es porque un modo de entender cómo se representó

2 Ver en este libro el texto de Yuliani *et. al.* para profundizar en la relación entre desarrollismo y psicoanálisis en los años 30 en Uruguay.

3 Este análisis nos separa de los antecedentes que postularon la entrada de estas nuevas ideas por el discurso pedagógico del Laboratorio de Pedagogía del Instituto Normal, a partir de las visitas de Waclaw Radecki y Emilio Mira y López (Bruno, 2004).

el cuerpo en la escuela es por la vía, para siempre indisoluble con el saber, que representaron, aun así, es preciso decir que la lectura inicial de Freud en el ámbito normalista no fue necesariamente determinada. Quizás se deba a que Freud fue leído directamente por el magisterio, mientras que para el caso de la psiquiatría no es posible afirmarlo. Diversos textos de Morey Otero (1922, 1928, 1929, 1930), entre la década del 20 y el 30, refieren al modo de entender lo psicológico y su importancia para la formación del magisterio, recurriendo a teorías provenientes de la psiquiatría y la psicología, donde ubica el psicoanálisis de Freud. El 5 febrero de 1925, año en que Etchepare anuncia por última vez su rechazo absoluto al psicoanálisis, Morey Otero dictó el curso teórico «IncurSIONES de la psi-análisis en los dominios pedagógicos», dirigido a más de 60 maestros y estudiantes montevideanos y del interior del país. En 1929 presenta referencias bibliográficas directas, donde se detalla: Freud, S. *Obras completas*. Trad. de Luis López Ballesteros y de Torres. Biblioteca Nueva S. A. Especialmente para este fascículo: «Cinco conferencias sobre psicoanálisis» y «Más allá del principio de placer» (Morey Otero, 1929, p. 104).

El interés por la teoría psicoanalítica lo lleva a escribir un apartado sobre *La psicoanálisis*. Lo que era celebrado en 1929, y afirmado en este mismo texto, sobre la popularidad de la teoría, presenta para 1930 un llamado de atención sobre una especie de falso uso, producto de la ignorancia de los legos, y con ello el efecto de corrimiento de su cientificidad. Es el tercer texto en que Morey Otero retoma el psicoanálisis, y en cada uno de estos, agrega nuevos y diferentes elementos, lo que da cuenta de su estudio entre los años 1925 y 1930. Para entonces, señalará que además de ser una teoría sobre el psiquismo, elemento mayormente profanado, es «un método de observación de lo inconsciente y de lo subconsciente, una hipótesis etiológica de las neurosis, un sistema terapéutico de estas dolencias, y una filosofía de la cultura espiritual humana» (1930, p. 258). Una lectura particular de Morey Otero presenta al psicoanálisis como otro método experimental, no introspectivo, sino retrospectivo, donde el trabajo del yo consciente y el análisis son dos métodos diferentes, separables e independientes (Morey Otero, 1929). La primera referencia al psi-análisis, en 1925, ofrece el dato no menor de haber sido acompañado por un curso práctico llamado «Experiencias para fijar valor cualitativo de la inteligencia individual». Estos integraron el conjunto de cursos cuyo eje fue la psicología experimental. Cinco años después, describió al psicoanálisis como más «psicologista» que «fisiologista» (1930, p. 254) y por fuera de leyes positivas, pero afirmó que, gracias a este, «la funcionalidad biológica del psiquismo se pone cada día más en claro» (1930, p. 254). La escuela exigió «maestros

psicólogos», ni apriorismo ni experimentalismo, sino «comprensión viva de las dificultades» (Morey Otero, 1922, p. 563), para entenderlo se acudió a Binet, a Bergson y a Freud.

Si en el debate de 1922 entre Paulina Luisi y Juan B. Morelli⁴ las referencias médicas a las teorías sexuales infantiles presentaron algunas diferencias de interpretación con las ideas de Freud, en 1930 Morey Otero se limita a describir la sexualidad infantil como elemento característico de la propuesta freudiana, donde la *libido* aparece como un concepto ampliado de la función reproductora y siendo refractaria a la experiencia infantil e inconsciente. No aparece ninguna mención al pansexualismo denunciado anteriormente por los psiquiatras Etchehpare y Morelli, entre otros.

Con la lectura de Freud, Morey Otero enseña al magisterio un sujeto conformado por «tres mundos», la primera tópica freudiana: consciente, preconsciente e inconsciente. Sostuvo que «en todo lo psicológico había algo inefable, que se escapa siempre» (1929, p. 46), y que lo más original y personal de cada hombre es inaprensible. Sin embargo, de esta constatación, concluyó que la escuela solo puede dirigirse a lo general y común. Por lo tanto, aunque «pensamos a menudo, sin saber que pensamos» (1929, p. 26), y a pesar de estar divididos en consciente e inconsciente, también se conoce que los reúne el sistema nervioso, el cerebro como rector del orden psíquico, determinante de la inteligencia y de las sensaciones. Tal como explicaba Etchehpare en 1912 y Rossi en 1919, con su «criterio fisiológico».

Un psicoanálisis fantástico e ingenuo

De forma sucinta y a modo de introducción, presentamos indicios de cómo fueron recepcionados los textos freudianos por el discurso médico y normal (magisterial), entre 1920 y 1930. Podemos resumir, asumiendo el riesgo, que si bien Freud fue leído de forma diferente, tanto por el acceso directo a los textos o por la vía de los comentaristas, sea por su absoluto rechazo o por su fagocitación en el conjunto de los discursos *psi* imperantes, finalmente se lo ubicó como una teoría fantástica y poco realista, legible pero inmadura. Si fueron objeto de desvelos y sorpresas de los médicos, las explicaciones sobre las conductas se debieron, sin dudar, a problemas morales y a retrasos o fallas orgánicas de la maduración. Aún hoy ciertos estudios ubican a Freud bien cerca de la neurología y la biología; al contrario, para 1930 los urugua-

4 Para ampliar el contenido del debate sugiero leer Craviotto-Corbellini (2017).

yos no encontraron posibilidades reales de amalgamarla a las doctrinas médicas y pedagógicas predominantes. Como a un niño, entendido en aquel entonces según el modelo de adulto en desarrollo, aún restaba mucho para que su opinión sea aceptada por la palabra autorizada. No es novedad que «lo adulto» y «lo niño» son representados en una fantasía de la proporción o de la relación: la diferencia entre estos es el desarrollo que falta. Parafraseando a Agamben (2004), estaría en una dinámica del antes-después, en un proceso evolutivo que tiende a dejar atrás algo para dirigirse a un nuevo estado posterior y natural. Recordemos que los niños, las mujeres y los locos fueron desplazados por encontrarse siempre en el límite de la norma, así también Freud.

La lectura de Freud fue consecuentemente direccionada, educada, por la biología y las teorías adaptacionistas, es decir, fue leído y forzado a ingresar en un discurso que, como el niño, opuso resistencias. Finalmente, y una vez más, lo extraño fue desechado. Esto nos conduce a una pregunta sobre qué efectos podría haber tenido otra recepción de Freud sobre el discurso pedagógico, fuera de los términos meramente profilácticos que de hecho Freud propuso y posteriormente habría enterrado, o en todo caso, podemos preguntar: ¿es posible una pedagogía (moderna) que sostenga un sujeto dividido?

El psicoanálisis freudiano fue higienizado. Como decía Sebastián B. Rodríguez, miembro del Cuerpo Médico Escolar Nacional, en un artículo *La educación médico-pedagógica de los retardados* (1910), era fundamental realizar un «doble saneamiento» (1910, p. 46), del cuerpo y de la mente, para garantizar un desarrollo sinérgico y científico. La única forma de aceptar la teoría freudiana era entender la mente ligada a la razón, y al cuerpo como el lugar de la experiencia básicamente fisiológica.

Etchepare adjetiva a Freud de «soñador de ensueños, de pesadillas», y a su obra, de «invención novelística» (1926, p. 79); el problema de la sexualidad será el punto determinante del rechazo de Freud. Veamos como Etchepare culmina una presentación de 1925, señalando:

Sufrimos la influencia del buen criterio, del razonamiento, fuera de la sugestión terrible del doctor Freud, que ha hecho arrojar al mundo una corriente de inspiración malsana [...], la doctrina de Freud no es más que un tejido de inmundicia, de pornografía (1926, p. 83).

Podían ser aceptadas diversas hipótesis de forma transitoria, siempre y cuando no contradigan la dirección natural del instinto, que acompañaba la moral. Desde hacía algunos años atrás Pierre Janet (1913) dejaba establecido al psicoanálisis como doctrina «pansexual». De allí en adelante, se instalará como eje del cuestionamiento al freudismo, «recibido [...]

una y otra vez como un eco de las lecturas aportadas por la psiquiatría y la neuropatología francesas» (Vezzetti, 2007, p. 19). Tal caracterización sería retomada por José Ingenieros en Argentina, por Angelo Hesnard en Francia y por Enrique Fernández Sanz en España. La medicina uruguaya leyó a Freud directamente de sus escritos y mediada por estos autores: Hesnard, Ingenieros y Fernández Sanz, discípulos de Janet o negadores de la metapsicología. Puede verse en diversos documentos algo que se puso en palabras de Santín Carlos Rossi respecto de Etchepare: «Hombre de ciencia [...]. Inclina la enseñanza de la realidad; por eso, sin abandonar su eclecticismo de latino, fue un sincero devoto de las teorías bioquímicas» (1925, p. 139).

Con Paulina Luisi y Juan. B. Morelli, voceros de un debate sobre la educación sexual entendida como el mejor modo de encauzar la más impetuosa de las pasiones del cuerpo, y por esto base para proyectar una reforma higiénico-pedagógica, aparece una nueva influencia: la anglosajona y norteamericana. Específicamente Morelli aporta para el debate la lectura de Rivers, inglés de Cambridge que en 1920 había escrito *Instinct and the Unconscious*, y que Morelli reconoce como partidario del psicoanálisis. Como se ve en la tapa del libro al cual refiere Morelli, el título versa *Instinct and the Unconscious. A Contribution to a Biological Theory of the Psycho-Neuroses* de W. H. R. Rivers.

INSTINCT
AND THE UNCONSCIOUS

A CONTRIBUTION TO A BIOLOGICAL
THEORY OF THE PSYCHO-NEUROSES

BY
W. H. R. RIVERS, M.D., D.Sc., LL.D., F.R.S.
FELLOW AND PLECTOR IN NATURAL SCIENCES,
ST. JOHN'S COLLEGE, CAMBRIDGE

CAMBRIDGE
AT THE UNIVERSITY PRESS
1920

Williams Rivers, antropólogo con formación médica, habría introducido en Gran Bretaña los desarrollos de Freud, en ruptura con el darwinismo y el evolucionismo, movilizados por los trabajos de Franz Boas y posteriormente Malinowsky, quien fuera estudiante suyo (Roudinesco; Plon, 2008). El prefacio presenta al libro de la siguiente manera:

The book has two parts. The first gives the substance of lectures delivered in the Psychological Laboratory at Cambridge in the summer of 1919 and repeated in the spring of the present year at the Phipps Clinic of the Johns Hopkins Medical School, Baltimore, under the direction of Professor Adolf Meyer. The second part consists of appendices in which are republished occasional papers written as the result of clinical experience gained during the war (Rivers, 1920, p. 5).

Es destacable la dirección de Adolf Meyer de los trabajos de laboratorio y una segunda parte de escritos republicados, producto del trabajo clínico durante la guerra. Meyer, que inició sus estudios de psiquiatría en la Clínica del Burghölzli (con August Forel, de quien Morelli y Luisi destacan sus aportes sobre la educación sexual), fue un psiquiatra suizo con gran repercusión en Estados Unidos. Se lo reconoce como el fundador de la psiquiatría dinámica norteamericana y por haber introducido el término *higiene mental* desde un punto de vista psicobiológico. Sus estudios en psicobiología fueron fundamentales para unir a la psiquiatría clásica con la interpretación psicodinámica. El libro al que refiere Morelli aclara en su prefacio lo que el título sugiere, que «the general aim of the book is to put into a biological setting the system of psycho-therapy» (1920, p. 5), criterio base de las Ego y Self Psychology norteamericanas. Para seguir nuestra línea de análisis, recordemos las palabras de Lacan:

Mi oposición es categórica, agresiva, y se acentúa ante una teoría y una práctica totalmente centradas en las doctrinas llamadas «del ego autónomo», que dan a la función del ego el carácter de una «esfera sin conflictos», como se le llama. Este ego, en substancia viene a ser el ego de siempre, el ego de la psicología general, y en consecuencia nada de lo que pueda discutirse o resolverse sobre él es freudiano. Simplemente, es una manera subrepticia y autoritaria, no de incluir el psicoanálisis en la psicología general como pretenden, sino de llevar la psicología general al terreno del psicoanálisis, y en definitiva de hacer perder a éste toda su especificidad (1969, s. n.).

En definitiva, tanto la lectura francesa de Freud como la anglosajona sostuvieron a la lectura de los uruguayos «del buen criterio» (Etchepare, 1925, p. 86) direccionada a la razón, al instinto y su conducción, como condiciones de una pedagogía moderna. Negando el sexo, como

irreductible, los argumentos condujeron a poner en juego los bioconocimientos para el *self control* o reprimir explícitamente para no agitar las imprudentes aguas del saber y el deseo.

Posición de un discurso entre otros

A quien nos pregunte a dónde va nuestro discurso, responderemos, a riesgo —un riesgo asumido de buen grado— de descartar la suficiencia clínica y el fariseísmo prevencionista (Lacan, *Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología*).

Este texto propone revisar el modo en que algunas lecturas externas acogen la teoría psicoanalítica. Particularmente proponemos retomar la recepción de Freud en Uruguay en las primeras décadas del 1900, específicamente en la tradición universitaria médica y la normalista, reunidas en «el discurso pedagógico», como aquel que se dispone a gobernar y conducir a la infancia. Intentamos mostrar cómo el psicoanálisis fue para el discurso pedagógico (médico y magisterial) lo que niño al médico y al maestro: un objeto asexual y gobernable. De esta forma, mientras que las conductas infantiles ocuparon progresivamente el centro de las preocupaciones, la teoría psicoanalítica se vació de sexo y se inundó de fundamentos pedagógicos, morales y orgánicos.

Se trató (¿y aún hoy?) en definitiva de eliminar en la teoría y en el cuerpo cualquier rastro de lo sexual. Nos interesa destacar lo que el psicoanálisis enseña sobre ese sexo, que no se confunde con la sexualidad; decir que el punto determinante del rechazo de Freud es «la cuestión de lo sexual» es decir que se trata de la negación de lo imposible, de lo real. Si bien podemos ubicar cronológicamente fechas y datos sobre los textos que se han leído y es fácil caer en una lectura de los orígenes, entendemos que conduce a una mirada reduccionista, sobre todo si es posible constatar cómo aún hoy, un siglo después, encontramos lecturas similares de la obra de Freud (y de Lacan). En este sentido, nos preguntamos si el psicoanálisis, casi de modo estructural, no es un niño para las ciencias humanas y para las biológicas; al no reconocer la dimensión humana, lo real se vuelca hacia una pedagogización de la teoría. Es decir, en el sentido de una investigación que tienda a fundamentos totalitarios y a técnicas y procedimientos que tengan una finalidad normativa y adaptativa (Lacan, 1969).

A partir de lo expuesto hasta ahora, cabe preguntarse por las condiciones de posibilidad de recibir al discurso freudiano o, en todo caso, cuestionar de qué hablamos cuando hablamos de *recepción del psicoanálisis*.

sis. Esta pregunta podemos hacerla sosteniendo la crítica anacrónica, si analizamos hoy, en el siglo XXI, lo que algunas lecturas promueven, como las neurociencias y algunos discursos feministas, por ejemplo. Si por la recepción de una obra referimos a la primera vez en que un libro llega a manos de alguien, podríamos sostener lo dicho hasta ahora, sin embargo, si por recepción entendemos acoger una lectura, estamos en serios problemas. No porque no sean posibles varias lecturas o porque se desconozca lo activo del lector en la interpretación y en la creación, mucho menos porque se trate de la repetición de dogmas; queremos resaltar con esto que no se trata de un asunto de buenos modales, de moral o de opinión, en definitiva, de evitar la resolución ideológica⁵ y dirigirse a la congruencia epistemológica que al menos hoy, después de Lacan, necesitaría de la revisión de tres palabras claves: goce, saber y verdad.

El impulso insistente de establecer narrativas de certeza y completud evidencia el punto de oscuridad siempre presente, fracaso del bien intencionado proyecto iluminista, que anima toda empresa pedagógica cuando ignora la potencia de lo imposible. Como al resto de proporción entre las generaciones, lo infantil, el psicoanálisis descompone cualquier cuenta evolutiva. Esto no quiere decir que el psicoanálisis sea una práctica (teoría y clínica) completa, al contrario, si hacemos la pregunta de por qué entonces la recepción de Freud y del psicoanálisis no puede representarse fácilmente, podemos ensayar una respuesta: porque el sexo no se deja aprehender. Al contrario de un impedimento, esta es su fortaleza. Como recuerda Millot (1982) de Freud, el único movimiento que la experiencia psicoanalítica autoriza a esperar es el que va de la impotencia al reconocimiento de lo imposible. El sexo estorba a la teoría porque no permite cerrarla, justamente un cerramiento que conduce a las teorías totalitarias tal como dice Milner (2011), una teoría es verdadera a condición de no ser omnipotente. Una teoría sin sexo, sin real, sin *infans*, es decir sin la entrada a la lengua, y con esto a la división absoluta; solo resta un juego en lo puro simbólico, y así apenas una insuficiente manipulación de los fantasmas.

Lo que el psicoanálisis puede ofrecer a otros campos, como el de la educación, la enseñanza o de los cuidados en general, necesita pre-

5 Del lado de las ciencias humanas vemos como aún hoy la teoría de Freud es leída como obsoleta, arcaica y hasta inútil. No será posible analizarlo aquí, pero tomemos por su importancia actual a algunas de las lecturas feministas norteamericanas, como la de Monique Wittig y Gayle Rubin, que dicen tomar del psicoanálisis algunos elementos para finalmente tirar a la basura lo que incomoda: el falo, la castración, la diferencia sexual, por nombrar algunos. Al respecto, sugiero la lectura de Leguil (2015). *L'êtré et le genre. Homme/Femme après Lacan*. PUF.

sentarse bajo una lectura antipedagógica y antideontológica.⁶ Lo que muestra el «sano» rechazo de la lectura de Freud a comienzos de siglo xx en Uruguay por parte de la medicina y la pedagogía es que el psicoanalista nunca será un funcionario de la salud, ni un educador tal como estos se acomodan al interior de las narrativas salvíficas de cómo llegar a buen puerto. Como señala De Lajonquiere, «¡el espíritu tecnocientífico no le cae bien a la infancia!» (Pullol, 2011, p. 197). Diremos nosotros: al psicoanálisis tampoco.

Fuentes documentales

- ETCHEPARE, B. (1913). Ceguera histérica. *Revista Médica del Uruguay*, pp. 113- 122.
- (1916). Educación de los niños nerviosos [trabajo presentado al II Congreso Científico Panamericano, Washington, el 3 de enero de 1916]. *Revista Médica del Uruguay*, 5(19), pp. 208-227.
- (1925). Sobre el psicoanálisis. *Revista Médica del Uruguay*, pp. 77-83.
- LUISI, P. (1922). Educación sexual. En G. V. Mariño. *Segundo Congreso Médico Nacional*, tomo 1 (pp. 144-179). El Siglo Ilustrado.
- MOREY OTERO, S. (1922). La educación moral y cívica; métodos y programas. *Anales de Instrucción Primaria*, tomo 19, pp. 549-611.
- (1928). La psicopedagogía experimental como auxiliar de la labor docente. *Anales de Instrucción Primaria*, tomo 24, pp. 220-229.
- (1929). *Elementos de psicología. Introducción a los estudios psicológicos. Curso de la asignatura adaptado a los programas universitarios y magisteriales*. Claudio García Editor.
- (1930). *Elementos de psicología. Antecedentes filosóficos e históricos de la psicología*. Claudio García Editor.
- MORELLI, J. B. (1922). A propósito de la educación sexual. En G. V. Mariño. *Segundo Congreso Médico Nacional*, tomo 1 (pp. 179-239). El Siglo Ilustrado.
- MORQUIO, L. (1989). Parálisis dolorosa de los niños. *Revista Médica del Uruguay*, (10).
- RODRÍGUEZ, S. (1910). Educación médico-pedagógica de los retardados. *Revista Médica del Uruguay*, pp. 47-54.

6 Entiendo que así se puede definir el trabajo que durante varios años ha dirigido Luis Behares, por ejemplo, y apenas por destacar una producción, véase Behares (2010) *Saber y terror de la enseñanza*. Psicolibros Waslala.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2011). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Adriana Hidalgo Editora.
- BARRÁN, J. P. (1999). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos. La invención del cuerpo*. Ediciones de la Banda Oriental.
- BRUNO CAMARES, G. (2004). *Notas para una historia del psicoanálisis en el Uruguay*. http://www.querencia.psico.edu.uy/revista_nro3/gabriela_bruno.htm. Consultado: 10/10/2006.
- CARUSO, P. (1969). Entrevista a Jacques Lacan. En *Conversaciones con Lévi-Strauss, Foucault y Lacan* (pp. 95-124). Ed. Anagrama. <https://psicoanalisislacaniano.com/entrevista-a-lacan-por-caruso-1969/> Consultado: 12/10/2020
- CRAVIOTTO-CORBELLINI, A. (2017). *El sujeto entre la clínica y la escuela. La relación cuerpo psique y la lectura de Freud en Uruguay (1900-1930)*. [Tesis para optar por el título de magíster en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires].
- CRAVIOTTO-CORBELLINI, A.; GARCÍA PRESS, F.; MORAES, M. y MÓRTOLA, V. (2014). *Recepción de las ideas freudianas en el Uruguay: cronología y datos para un estudio comparativo*. Ponencia en XIX Jornada Corpolingüagem/VI Encontro Oustrarte. Prática da letra, uso do inconsciente, noviembre del 2014, Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.
- LACAN, J. (1969). Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología. Comunicación presentada a la XIII. Conferencia de Psicoanalistas de Lengua Francesa (29 de mayo de 1950), en colaboración con Michel Cénac. En *Escritos I* (traducción: Tomás Segovia), (pp. 129-150). Siglo XXI.
- MILLOT, C. (1982). *Freud antipedagogo*. Paidós.
- MILNER, J. C. (2000). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Manantial.
- PULLOL, M. T. (2011). El psicoanálisis en la educación: un recorrido posible. Entrevista a Leandro de Lajonquière. *Revista de Educación*, (2011), pp. 193-204. http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_lajonquiere/PDF_SWF/259.pdf Consultado: 20/10/2020.
- ROUDINESCO, E., y PLON, M. (2008). *Diccionario de psicoanálisis* (traducción de Jorge Piatigorsky). Paidós.

IDEAS FREUDIANAS EN LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EL URUGUAY (1900-1930)



Verónica Molina

Ahora, desligada de muchas actividades, he resuelto revisar los dos informes mencionados, los he refundido y ampliado, tocando la parte que se refiere a interpretaciones absurdas de la Enseñanza Sexual, que comenzaron a difundirse posteriormente a la publicación de mis trabajos, y en la que se invocaba para sostenerlas las doctrinas freudianas. Ya antes de esta última gran guerra mundial habían tomado un incremento inquietante (Luisi, 1950, p. 17).

Este artículo aborda la recepción temprana de las ideas freudianas en el ámbito de la educación sexual en el Uruguay, entre 1900 y 1930, a través de un relevamiento de datos documentales presentes en la Biblioteca Especializada Prof. Dr. Luis Morquio, del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN), y en la Biblioteca Pedagógica Central Mtro. Sebastián Morey Otero (BPC).

De los documentos consultados surge la evidencia de que algunos intelectuales vinculados al ámbito educativo —tales como Paulina Luisi y Sebastián Morey Otero, entre otros— esgrimían ciertas ideas psicoanalíticas en sus producciones intelectuales, ya sea de forma explícita o implícita.¹

En Uruguay, la recepción de las ideas freudianas presentó características disímiles según los ámbitos académicos —médico-psiquiátrico o educativo— en los que se instaló. Su introducción tuvo lugar en las primeras décadas del siglo xx, momento en que se inicia el proceso de modernización del país.

1 Al respecto, ver Behetti, Gauna y Molina (2016), y el artículo de Agustina Craviotto en este libro.

En dicho proceso, la separación entre la Iglesia y el Estado, y el acceso a la educación pública y gratuita fueron las principales reformas que contribuyeron a una sociedad más unificada e integrada. Se promulgaron una serie de leyes —avanzadas para la época—, como la Ley de Educación Común de 1876 y la Ley de Matrimonio Civil Obligatorio de 1885,² que fueron delineando un Estado-nación laico. Como plantea Barrán (2015), estos cambios coexistieron con sistemas económicos y culturales de diversas épocas, que la emigración europea y la influencia decisiva de los países imperiales aceleraron.

En este período, la secularización que atravesaba nuestro país se profundiza con la supresión total de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, hecho relevante en la instauración de un Estado moderno.

Es en este contexto que se produce la recepción de las ideas freudianas en el ámbito educativo. Las condiciones sociales fueron propicias para ello. Según Barrán (2015), desde mediados de 1800 y hasta 1900 prima en Uruguay una sensibilidad dominante, que puede dividirse en dos etapas: la de sensibilidad bárbara —desde 1800 hasta 1860 aproximadamente—, que define las formas de ser, pensar y sentir propios del período colonial en el Uruguay; y la de disciplinamiento, que se inicia justamente a partir del proceso de modernización del Estado, y se destaca por la regulación de espacios e instituciones públicas y privadas. Ante el establecimiento de lo civilizado y sus valores, el disciplinamiento refiere a nuevas imposiciones de tipo moral en todo lo relativo al cuerpo, además de profesar una postura altamente puritana frente a la sexualidad humana. Así, se consolida una época de vergüenza y de culpa.

Este proceso de modernización del Estado —iniciado con el primer mandato de José Batlle y Ordóñez (1903-1907)— significó años de progreso, el sistema social se estratifica, se producen cambios económicos y sociales que muestran poco a poco el nacimiento de una sociedad burguesa. El apogeo se alcanza en el segundo mandato de Batlle y Ordóñez (1911-1915), con un legado importante en lo que refiere a los derechos de los trabajadores, a la estatización de organismos y a la promulgación de la Ley de Divorcio (1913) que incluía la disolución del matrimonio por la sola voluntad de la mujer. Estas transformaciones —que no hacen sino acentuar la separación entre Iglesia y Estado— causaron un fuerte y sostenido avance en la ciencia y en la educación, gracias a la influencia de muchas personalidades públicas destacadas que eran enviadas a Europa para conocer y traer avances en todos los ámbitos (Nahum, 1975).

2 Ver Barrán, Caetano y Porzecanski (1996).

En este contexto se encuentran las primeras publicaciones uruguayas sobre las ideas freudianas en la psiquiatría de principios del siglo xx. Hasta la década del 40, las referencias al psicoanálisis responden al interés puntual de algunos médicos y psiquiatras que realizaron intentos limitados por difundirlas, referían a este como una técnica integrada al campo de la medicina que convivía sin contradicción con otras. Se relatan intervenciones que hoy podríamos calificar, aun siguiendo a Freud, de salvajes, principalmente por no tener en cuenta aspectos esenciales, tales como la transferencia. Por ello, es importante hablar de *ideas freudianas* y no de *prácticas psicoanalíticas*, ya que aquellos lectores de Freud no entendían aún que estaban ante un nuevo método que cuestionaba sus prácticas.³

En las primeras tres décadas del siglo xx, la recepción de las ideas freudianas se caracterizó por una postura entre el eclecticismo y el rechazo. Hasta el año 1920, la psiquiatría uruguaya se dedicó específicamente al estudio de la alienación, la parálisis general, la medicina legal y la histeria, rechazando las ideas freudianas, particularmente en lo que refiere a las concepciones sobre sexualidad y la etiología sexual de la neurosis (Milán, 2014).

Según Barrán (1995), la primera mención médica a Freud en el Uruguay data de 1913 y fue realizada por el Dr. Bernardo Etchepare —primer catedrático de Psiquiatría de la Facultad de Medicina— en la *Revista Médica del Uruguay* (RMU). Formado en el pensamiento psiquiátrico francés, Etchepare solo estimó válidas las teorías biológicas, incluso al interpretar la psicología freudiana. Tres años después, en 1916, el Dr. Santín Carlos Rossi presentó una memoria en la Sociedad de Medicina titulada *Contribución al psicoanálisis*. Estos datos cobran cierto significado en el marco de un dispositivo en el que descripción, interpretación y análisis de contenido hacen a la historia.

3 Al respecto, ver Behetti (2017).

Las ideas freudianas en la doctrina de Paulina Luisi

Como se indicó anteriormente, los autores de las primeras publicaciones uruguayas que mencionaban el psicoanálisis fueron algunos psiquiatras que no contaban con una formación específica en la teoría psicoanalítica y que adherían a un enfoque vinculado a la biología, el cual imperaba en la clínica psiquiátrica de ese entonces. Pese a ello, avanzada la primera mitad del siglo xx, la psiquiatría uruguaya comenzó a interesarse paulatinamente por los aportes del psicoanálisis hasta que la influencia de este se volvió evidente.

En los *Archivos de Pediatría del Uruguay* (APU) y los *Anales de Instrucción Primaria* (AIP) se recogen una serie de publicaciones —entre 1900 y 1930— que integran y tensionan el ámbito médico pedagógico con relación a la educación sexual en el Uruguay. Entre ellas se destaca la obra de la Dra. Paulina Luisi (1875-1949) —en cuyo discurso se centra este artículo— quien fuera precursora en el tema de la educación sexual. Elaboró una doctrina que comprendía temas tales como la conducta sexual, el conocimiento, la voluntad y el carácter, así como los conceptos de *conciencia* y *responsabilidad*.⁴ Los trabajos de Luisi reflejan una extensa alusión a autores europeos e incluyen un amplio estudio sobre la educación sexual que proponía para las escuelas primarias. Estos trabajos —que concluyen en una doctrina biológica-eugenésica— estaban prioritariamente orientados a la protección de ciertos aspectos de la salud de los uruguayos en una época en que la sífilis era un tema de honda preocupación social (Miranda y Vallejo, 2012, p. 45).

Es imperativo considerar también que los agentes represores de la época, como el cura, el maestro, la policía, el padre y el médico, se constituyeron en la salvaguarda de la salud moral y reprimieron la sexualidad. Todos ellos —simbólicamente: la autoridad, la educación, el clero y la ciencia— fueron los agentes más importantes y eficaces de la represión sexual; los consultorios eran los confesionarios laicos de principios del siglo xx con el énfasis en la prevención de las enfermedades venéreas, verdadero flagelo social.

En esta doctrina—elaborada a lo largo de su vida y compilada luego de su muerte (1949) en un libro llamado *Pedagogía y conducta sexual*— Luisi (1950) marca lo científico y lo moral de una manera excepcional, haciendo alusión a lo que llamó *enseñanza biológica-eugenésica*.⁵

4 Su doctrina fue recogida en el compilado *Pedagogía y conducta sexual*, que incluye el programa, actas y ensayos, y que fue prologado por el Dr. Luis Jiménez de Asúa.

5 La eugenesia, teoría que propugnaba combatir la «degeneración» de la «raza» amenazada por las enfermedades y los «vicios» populares, en particular el alcoh-

En todo mi trabajo, he mantenido inalterada la doctrina, tal como la concibo; más de una vez combativa agresiva [...] me esforcé principalmente en demostrar la utilidad de introducir en la enseñanza de nuestras escuelas las cuestiones comprendidas bajo el nombre de enseñanza sexual (p.17).

Así la presenta en el Congreso Internacional de Higiene Social y Educación Profiláctica (París, 1923), y la define como la acción pedagógica que pretende someter el instinto sexual a la acción frenadora de la voluntad bajo contralor de la inteligencia instruida y consciente.

Luisi pertenecía a aquellos científicos que veían a la eugenesia como una ciencia que pondría orden y que tenía al higienismo como prioridad en sus prácticas.⁶ Su convicción de introducir la educación sexual en las escuelas primarias suscitó una controversia en la comunidad intelectual y en la sociedad en sí, de la que ella no era ajena. Expongo textuales palabras:

A pesar de los numerosos trabajos que se han escrito en estos últimos veinte años, de los que muchos no concuerdan con mi punto de vista; y después de haberlos estudiado cuidadosamente, mis convicciones, expuestas aquí, no han sufrido, repito, la más leve alteración, ni he debido modificar para nada la doctrina psicopedagógica desarrollada (Luisi, 1950, p. 18).

Este debate preocupaba a Luisi (1950), ya que, como dice Barrán (2015), «una sexualidad negada —considerando que se debía ser lo más realista posible— asomaba permanentemente en el silencio y el eufemismo, cual idea fija que aprovecha cualquier oportunidad para presentarse y adueñarse del alma» (p. 332). No podía negarse porque esta aparecía en los juegos infantiles, en los bailes, en los cuartos cerrados de los adolescentes, en el ejercicio y práctica del estilo de vida del sacerdote, en la vigilancia del padre o madre sobre aquellas hijas que tenían novios.

Debía entenderse que la llamada *enseñanza sexual*, según Luisi, no es la revelación a los niños del fenómeno de su venida al mundo, así como tampoco es enseñar el peligro de las enfermedades venéreas, su fácil contagio y difusión, ni la prédica de la castidad y la abstinencia. Por el contrario, para ella la enseñanza sexual es un conjunto de enunciados que reunirían a la educación y al conocimiento, o cultura, abarcando

lismo, la sífilis, la tuberculosis y las dolencias mentales, fue la creencia dominante entre los médicos del 900, y dio el marco adecuado a la utópica pretensión de una sociedad gobernada por principios extraídos de la biología. Para un estudio en detalle, se sugiere el artículo de Camilo Rodríguez en este libro, *La infancia como una problemática eugenésica en el Uruguay*.

6 Se sugiere la lectura, en este libro, del artículo de lael Acher *Sobre la higiene mental y el gobierno de la infancia en el Uruguay (1937)*.

lo que sería una enseñanza general propuesta como instrumento para regular la conducta sexual.

Dicha doctrina —construida sobre la base de la educación, enseñanza e instrucción— se erigía sobre los pilares, ya mencionados, del conocimiento, la voluntad y el carácter, la conciencia y la responsabilidad, y se estructuraba en los siguientes ítems o temas:

1. Moral biológica y pedagogía;
2. psicología adulta y pedagogía;
3. prejuicio, placer, pornografía;
4. higiene y moral;
5. ¿a qué edad?;
6. ¿cómo proceder?

La doctrina de Luisi surge de recorrer un arduo camino en el que podemos visualizar ciertos conflictos entre la medicina y la pedagogía, tal como lo señala en el congreso realizado en París: «El problema de la educación sexual, es, ante todo, repito, una cuestión de Pedagogía y en buena parte, según mi criterio, lo es, simplemente de didáctica» (Luisi, 1923, p. 148).

Y afirmaba años después:

La enseñanza comprende educación e instrucción o conocimiento intelectual o científico, y moral; la educación es el desarrollo y orientación de las diversas funciones del espíritu y del cuerpo; la habituación de sus actividades; se educan los músculos, se educa la inteligencia; se educan las facultades morales dándole el hábito de someter los impulsos primarios al cumplimiento del deber; se educa habituando al niño a controlar su conducta (Luisi, 1950, p. 25).

La moral biológica apelaba al saber médico, en consonancia con la pedagogía quien se ocuparía de la educación moral de cada individuo: la educación moral del punto de vista colectivo o social, es así que se comienza a organizar por parte del Estado normas éticas, sociales, políticas y culturales a partir del saber médico, como único saber (Luisi, 1950, p. 40).

Al niño se le debe enseñar a mirar de frente la verdad, toda la verdad de la vida. La escuela es así un laboratorio que lo prepara para la vida adulta, había que imponer la voluntad, la conciencia y la inteligencia; el conocimiento es la primera condición de la libertad. Es importante observar que palabras tales como *voluntad*, *conciencia*, *inteligencia* y *conoci-*

miento predominaban en la doctrina de Luisi, fuertemente influenciada por otros autores como, en este caso, Sicard de Plauzoles.⁷

Cobra aquí un especial interés el niño, pues es él quien por su juventud podría modificar sus conductas como consecuencia de lo aprendido. Por ello es que

se debe enseñar y realizar una acción educativa continuada, donde la época civilizada comienza a visualizarse porque el niño será visto como un ser diferente, con derechos y obligaciones propio de su edad, en el cual le serán vedado los actos fúnebres, tendrán que ir a la escuela, podrán jugar, pero sobre todo adultos y niños serán separados de las habitaciones de sus padres (Barrán, 2015, p. 295).

Gélis (1990)⁸ sostiene que el niño está en relación directa con la madre-mujer. Podemos pensar en un principio en una concepción «naturalista» de la vida, ya que la sociedad era puramente rural: la tierra madre era el origen de todo tipo de vida, garantizaba la renovación de la especie, y en particular de la especie humana. Los adultos establecían un vínculo entre pasado y futuro, la mujer era la responsable, ya que llevaba en su seno al niño, era quien lo alumbraba, era la responsable de la familia, de ahí los ritos de la fecundidad como si la semilla del niño se encontrara en la naturaleza.

Luisi (1950) veía la necesidad de que la educación sexual se realizara desde que el niño iba a la escuela, ya que «la educación de los instintos y sentimientos del hombre van modificándose y expandiéndose bajo la influencia directriz de la educación y sometiéndola en buena parte a la fuerza del hábito adquirido» (p. 44). Esto lo encontramos en *Psicología adulta y pedagogía*, segunda parte de su doctrina, en la que nos muestra cómo la psicología atraviesa toda su enseñanza, a través de referentes de otras latitudes, como Gustave Lanson, Forel y otros.

Por lo expuesto anteriormente, podemos observar que Luisi continuamente trae la medicina, desde lo biológico, a la pedagogía, entrando así en una verdadera confrontación. Considera que la educación sexual no atañe únicamente a lo biológico, sino que era un problema de la sociedad toda. Así, va adaptando su discurso según las circunstancias y el

7 Sicard de Plauzoles: médico francés que trabajó en cuestiones de higiene. Fue figura clave en el movimiento antivenéreo y asumió la dirección de la Liga contra las Enfermedades Venéreas (París) hacia 1923. Paulina Luisi toma contacto con él en el Congreso Internacional de Higiene Social y Educación Profiláctica (París, 1923).

8 Jacques Gélis: investigador/escritor sobre el rol de la niñez en los procesos de cambio en la sociedad entre los siglos XVI y XVIII. Refleja la evolución de los códigos de la vida privada que primaron en la Europa occidental y que llegan a nuestra sociedad producto de la inmigración.

rol que desempeñe, de maestra a médica o viceversa, siempre tomando como fuente a los distintos intelectuales de la época. Un claro ejemplo lo constituye su permanente referencia a Lanson, profesor de la Sorbona. La autora sostiene que «no hay en toda la higiene una cuestión en donde la pedagogía y la medicina se hallen más íntimamente unidas» (Luisi, 1922, p. 148).

Pese a ello, y en esas contradicciones, Luisi (1950) demuestra un saber científico y comienza entonces a mencionar a Freud:

Yo sé bien que hay toda una escuela siguiendo las teorías de Freud quien ha querido cambiar completamente las concepciones de la psicología infantil, dando a la sexualidad una importancia preponderante sobre todos los estados del alma y desde el nacimiento. Sin entrar a discutir las doctrinas de Freud, que, si bien cuentan con numerosos adeptos, enfrentan también numerosos adversarios (p. 48).

Y manifiesta que las doctrinas freudianas pueden muy bien ser de utilidad para la orientación de una buena enseñanza sexual, y que sería más fácil tal vez fundamentar sobre esa concepción que sobre la nuestra:

Me he preguntado sin embargo si Freud y sus discípulos, cuando explican algunas de las manifestaciones que dicen de la sexualidad en los niños, no consideran como causa lo que no es más que una consecuencia de la educación actual, que falsea desde las primeras edades la psicología de la infancia (Luisi, 1950, p. 48).

Este hecho (las manifestaciones de la sexualidad que niños y niñas realizan en la escuela) haría pensar, tal vez, en que Freud no carece de razón en su psicología sexual, si no diésemos en pensar que es el resultado del concepto pedagógico dominante aún en la educación actual bajo todas las latitudes: la hipocresía (Luisi, 1921, p. 153).

Al mismo tiempo, alega en favor de cierto sometimiento a la disciplina moral, del sometimiento del instinto a las reglas de la moral individual y social, bajo la acción de la voluntad efectiva, pues «toda nuestra pedagogía fracasa, si el individuo, ineducado en su voluntad, es preso de las inclinaciones y los deseos del instinto» (Luisi, 1950, p. 158). Esta manifestación permite vislumbrar una lectura de la obra de Freud *Tres ensayos de teoría sexual*, publicada hacia 1905.

Por otra parte, también manifestará en su doctrina que

en la conferencia Panamericana de Washington sobre enfermedades venéreas, las doctrinas de Freud han sido objeto de vivas y acaloradas controversias. Se llegó, sin embargo, a aceptar la

proposición siguiente: la II Sección declara que si una interpretación superficial de psicología de Freud, en lo que se refiere a la represión del instinto sexual, puede ser contraria a la ejecución de un programa de lucha antivenérea, una interpretación más exacta y científica de esta doctrina es susceptible de contribuir al éxito porque marca especialmente los medios prácticos de guiar el instinto sexual hacia un objetivo socialmente útil y creador (Luisi, 1950, p. 49).

A modo de conclusión

Luisi fue una de las precursoras en la educación sexual; considerada como una visionaria en la cultura uruguaya y entre los participantes de las concepciones pedagógicas de la época. Por ello, considero importante decir que fue una de las primeras científicas en pensar en el niño y tenerlo en cuenta desde el comienzo de su vida, ya que decía que por su juventud era posible «modificar conductas».

El niño comienza a ser visualizado diferente, se pone esperanza en él, pues ya desde muy pequeño se lo podía educar, pues su mente era muy dócil para aprender todo lo de la vida.

En este contexto de avances, las ideas freudianas fueron recibidas en el Uruguay en un período de apogeo cultural en el que científicos y políticos eran enviados frecuentemente a Europa para nutrirse de los avances de la época, y volvían al país promoviendo y expandiendo los conocimientos adquiridos. Primero sucede en la medicina: se observa un discurso médico que se sustenta en un discurso pedagógico, y un discurso pedagógico que se nutre de uno médico. En este contexto, en el campo de la pedagogía se hablaba de que la educación sexual significaba educar la voluntad y el carácter para poder controlar los instintos peligrosos, es decir, las fiestas (ocio), el alcoholismo y las enfermedades venéreas. Para otros, la castidad era lo más importante, en el sentido de una raza pura; la moral cristiana era sinónimo de prevención de la sífilis.

Para Luisi, el saber-doctrina que elabora a lo largo de su vida profesional es una forma de prevención. El discurso médico higienista opera sobre las prácticas pedagógicas, vehiculizando su poder sobre lo social y cultural. A su vez, el poder médico comienza a valorar la importancia de dichas prácticas en la prevención de las enfermedades. Es en el saber donde aparecen las ideas freudianas, pues ese saber va nutriendo tanto al discurso médico como al discurso pedagógico. Las condiciones biopolíticas que vieron surgir el proceso de medicalización de la moral (Barrán, 1999), e instalaron la salud como valor supremo a principios

del siglo xx, se desarrollaron en un clima de secularización y avance del eugenismo, con el aval de los médicos como agentes controladores, muy eficaces, de la represión sexual.

Desde mi punto de vista, entiendo a la educación sexual dentro de lo que Foucault (1978) llama «hipótesis represiva». En su libro *La voluntad de saber*,⁹ el autor reseña la hipótesis tradicional que señala a la era victoriana como la era en la que primaron una serie de prohibiciones en torno al sexo y también una profunda represión. Estas prohibiciones abarcarían incluso la de hablar de sexo, haciéndolo desaparecer de los discursos. Foucault refuta esta hipótesis —sobre todo en los primeros dos capítulos del libro— al mostrar el juego mediante el cual se instala la sexualidad en el discurso sexual como ejercicio de un poder que busca el saber, y el placer en la búsqueda de tal saber. Esta puesta en discurso, aun con sus prohibiciones y lenguajes asépticos, no será otra cosa que el juego de una «voluntad del saber» sobre el sexo, del que se pide que sea, en definitiva, el lugar de la verdad del sujeto. Como señala Foucault (1978), «al menos hasta Freud, el discurso sobre el sexo en el discurso de científicos y teóricos no habría cesado de ocultar aquello de lo que hablaba» (p. 67).

El saber que es poder, el saber que se ejerce directamente desde múltiples ámbitos —como las estructuras religiosas, las formas pedagógicas (educación sexual), las prácticas sobre los cuerpos, etcétera— lleva a comprender que las ideas centrales del pensamiento de Luisi, en torno a la sexualidad, se asientan en el modo en que estos comportamientos han llegado a ser objeto de saberes, cómo se han constituido estas prácticas en objeto de saber y, finalmente, por qué y cómo se ha organizado el conocimiento de la sexualidad en las escuelas.

Uruguay no estuvo exento de esa repetición de acciones como las que establece Foucault, en la que la sexualidad es introducida como un punto de pasaje para las relaciones de poder, como uno de los elementos de mayor instrumentalidad, utilizable para el mayor número de maniobras y capaz de servir de apoyo a las variables estratégicas. No hay una estrategia única, global, válida para todas las sociedades que se enfoque de manera uniforme sobre todas las manifestaciones del sexo. Luisi, pionera en lo relacionado a la educación sexual en nuestro país, promueve a través de su doctrina el control, orientando la promoción y aplicación de la educación sexual como estrategia de disciplinamiento social.

9 En *La voluntad de saber*, Foucault plantea la sexualidad como objeto y objetivo del saber, a la vez que dispositivo de poder; estudia el conjunto de estrategias desarrolladas en la cultura occidental para someter a los sujetos a través de ese discurso que llamamos *sexualidad*, en tanto ese saber constituye el poder de los cuerpos, de los sujetos. Aparecen así los dispositivos de control y disciplinamiento.

Referencias bibliográficas

- BARRÁN, J. P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos. La invención del cuerpo*. Ediciones de la Banda Oriental.
- (1999). Biología, medicina y eugenesia en Uruguay. *Asclepio*, 51(2), pp. 11-50.
- (2015). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura «bárbara». El disciplinamiento*. Ediciones de la Banda Oriental.
- BARRÁN, J. P., Caetano, G., y Porzecanski, T. (1996). *Historia de la vida privada en el Uruguay. El nacimiento de la intimidad 1870-1920*. Taurus.
- BEHETTI, P. (2017). *Escribir la clínica: aportes del psicoanálisis a la lectura de casos clínicos*. [Tesis de maestría. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/9902/1/Behetti%2c%20Paola.pdf>
- BEHETTI, P., Gauna, P., y Molina, V. (2016). «Negada y omnipresente: un debate sobre sexualidad en el Uruguay del novecientos». En actas del VI Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis, 29 de setiembre a 1.º de octubre 2016, Buenos Aires, Argentina, vol. 17, pp. 291-300.
- FOUCAULT, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI, 2002.
- (1978). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- FREUD, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. *Sigmund Freud. Obras completas*, vol. 7. Amorrortu Editores, 1992.
- (1913). El interés por el psicoanálisis. *Sigmund Freud. Obras completas*, vol. 13. Amorrortu Editores, 1990.
- (1920-1922). Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras. *Sigmund Freud. Obras completas*, vol. 18. Amorrortu Editores.
- (1925). Prólogo de «Juventud descarriada de August Aichhorn». *Sigmund Freud. Obras completas*, vol. 19. Amorrortu Editores, 1990.
- (1932). Conferencia n.º 34. *Sigmund Freud. Obras completas*, vol. 23. Amorrortu Editores, 1990.
- (1937-1939). Moisés y la religión monoteísta. Esquema del psicoanálisis y otras obras. *Sigmund Freud. Obras completas*, vol. 23. Amorrortu Editores.
- GÉLIS, J. (1990). La individualización del niño. En P. Ariès y G. Duby (1990). *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad del siglo XVI a la sociedad del siglo XVIII* (pp. 311-330). Taurus.
- MILÁN, J. G. (2014). *Formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay: antecedentes y precursores en el ámbito psiquiátrico (1910-1955)*. [Proyecto presentado a programa CSIC, I+D].

- MIRANDA, M., y Vallejo, G. (2012). *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales*. Biblos.
- NAHUM, B. (1975). *Historia uruguaya de la Banda Oriental. La época batllista 1905-1929*. Ediciones de Banda Oriental.

Fuentes documentales consultadas

- ARCHIVO LITERARIO DEL DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES DE LA BIBLIOTECA NACIONAL, Paulina Luisi, Congreso Internacional de Higiene Social y Educación Profiláctica.
- CONSEJO NACIONAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL. *Anales de Instrucción Primaria*, primera época. Imprenta Nacional.
- BOLETÍN DE LA SOCIEDAD DE PEDIATRÍA DE MONTEVIDEO (1927 a 1928) y *Archivo de Pediatría del Uruguay (1930 a 1950)*. Ed. Paul Cuter.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1921). *Legislación escolar vigente*, tomo 7. Imprenta Nacional.
- LUISI, P. (1922). Educación sexual. *Actas del Segundo Congreso Médico Nacional (I)*. Sociedad de Medicina de Montevideo. El Siglo Ilustrado.
- (1950). *Pedagogía y conducta sexual*. El Siglo Ilustrado.
- MORELLI, J. (1922). A propósito de la instrucción sexual. *Actas del Segundo Congreso Médico Nacional (I)*. Sociedad de Medicina de Montevideo. El Siglo Ilustrado.
- MOREY OTERO, S. (1929). *Elementos de psicología: antecedentes filosóficos e históricos de la psicología*. Claudio García Editores.
- ESTAPÉ, J. M. (1929). El traumatismo psicosexual en la etiología de ciertas neurosis y psicosis. *Ingeniería*, 19(4), pp. 24-30. Recuperado el 30 de julio de 2016 de <http://www.fing.edu.uy/biblioteca/revistas/422223.pdf>

PSICOANÁLISIS E INFANCIAS EN EL URUGUAY DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX



Ana María Fernández Caraballo

La idea de una infancia como una «sustancia psíquica» presubjetiva se revela entonces como un mito similar al de un sujeto pre-lingüístico. Infancia y lenguaje parecen así remitirse mutuamente en un círculo donde la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje, el origen de la infancia (Agamben, 2007, p. 66).

Una infancia que no es una edad de la vida y que no pasa. Ella puebla el discurso. Éste no cesa de alejarla, es su separación. Pero se obstina, con ello mismo, en constituirla, como perdida (Llyotard, 1997, p. 13).

En los albores del siglo xx se intentó dignificar esta figuración del hijo que mira cómo ama su padre, de nombre Edipo, rey de Tebas: el hijo prefirió la noche antes que a su madre convertida en su mujer. El conflicto edípico atañe a los protagonistas a quienes se suma el que ve, el que cree ver, el que sujeta la vela, el que levanta la antorcha. Este es el hijo que es su fruto (Quignard, 2014, p. 23).

Preámbulo

En este trabajo¹ me propuse, de manera sintética, dar cuenta de las ideas sobre las infancias vinculadas al psicoanálisis, más específicamente al psicoanálisis con niños/as, en la primera mitad del siglo xx en el Uruguay.² En particular, he intentado desentrañar qué concepciones sobre las infancias se desprenden del psicoanálisis leído e interpretado en nuestro país. Se trata de un estudio de corte histórico-discursivo (Foucault, 1969)³ que me permitió analizar documentos (artículos, historiales y relatos clínicos) provenientes de las teorías y prácticas médicas (pediatría, psiquiatría de la infancia), y de los saberes *psi* (psiquiatría, psicología y psicoanálisis). Asimismo, me ha interesado visualizar rasgos⁴ y singularidades uruguayas sobre las nociones de *infancia* provenientes de esos discursos *psi*, sus teorizaciones y las prácticas subyacentes.

Para ello, partí de las siguientes preguntas: ¿se puede decir que existen particularidades respecto de las teorías y prácticas *psi* en la infancia (psicología, psicoterapia, psicoanálisis, psiquiatría) en el Uruguay? Más allá de la utilización de autores y teorías psicoanalíticas ya existentes, ¿hay alguna producción propia de esos saberes y discursos en el Uruguay? Es más, ¿cuál fue la incidencia de la llegada del psicoanálisis en los discursos y prácticas *psi* en la infancia? Para acercarme a dichos cuestionamientos, trabajé con documentos extraídos de la *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, *Archivos de Pediatría del Uruguay*, *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* y con el «Informe» que en 1945 Reina Reyes presenta al Consejo del Niño (publicado en 1946, en Bue-

- 1 Producto de mi proyecto de investigación de posdoctorado, «Concepción del psicoanálisis con niños en el Uruguay», inscripto en el Instituto de Psicología Clínica y CIC-P de la Facultad de Psicología, Udelar, y del proyecto «Infancia, pedagogía y saberes *psi* en el Uruguay» (pertenecientes al grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje, psicoanálisis», del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE, y del Instituto de Psicología Clínica y CIC-P de la Facultad de la Psicología, Udelar, bajo mi dirección).
- 2 La investigación sobre las ideas de *infancia* que se desprendan del psicoanálisis en el Uruguay la dividí en tres partes: 1. Primera mitad del siglo xx, 2. Década del cincuenta hasta 1984 y 3. De 1985 hasta 2019.
- 3 En este contexto la noción de *discursividad* equivale a la noción de *historicidad*. Es más, la historicidad es siempre de tipo discursivo, su materialidad está compuesta por redes de discursos.
- 4 En este sentido, sigo la propuesta de Ginzburg (1980 y 1994) cuando plantea que hay saberes que son indirectos, basados en signos y vestigios de indicios, que son conjeturales. Se trata de una «lectura del desciframiento» que implica trabajar con «rasgos» de una materialidad que consiste en encontrar, conjeturalmente, un saber que de otro modo se desecharía.

nos Aires, en el libro *Psicología y reeducación*) que abarcan la primera mitad del siglo xx.

Según Caetano y Rilla (1994) en *Historia contemporánea del Uruguay*, los movimientos del psicoanálisis en nuestro país siguen la siguiente periodización: 1930-1955 «Génesis del psicoanálisis en el Uruguay»; 1956- 1972 «Consolidación y entrada del psicoanálisis en la Universidad»; 1973-1984 «Dictadura militar, exclusión y formación de grupos de estudio “no oficiales”» y de 1984 en adelante «La actualidad con una gran proliferación de escuelas y asociaciones psicoanalíticas». Entonces, de acuerdo con lo anterior, es claro que esta investigación, que abarca la primera mitad del siglo xx, cubre un período anterior a la «Génesis del psicoanálisis en el Uruguay» y a la vez lo incluye. Por consiguiente, hay un tiempo en el que el psicoanálisis se encontraba disperso en diferentes campos de saber. Vale decir, que hay un «tiempo oficial» de la historia del psicoanálisis en Uruguay (como lo hay en Argentina, Brasil, Chile o cualquier otro país), que refiere a las fundaciones, en cada sitio, de las asociaciones o escuelas psicoanalíticas,⁵ y un período «preoficial», en el cual las teorías y prácticas psicoanalíticas estaban dispersas en otros campos de saber. Ahora bien, sabemos, a través de varios estudios realizados por historiadores e investigadores,⁶ que el psicoanálisis en Latinoamérica entró,⁷ inicialmente, por vías diversas: psiquiatría, psicología, educación, escritura, arte. Es más, de manera similar a otras partes del mundo, los textos y el pensamiento de Freud fueron utilizados por un público muy heterogéneo. Entonces, es posible decir que existe una recepción de las ideas freudianas «oficial» y una «no oficial», con sus particularidades. Además, el psicoanálisis se cruza con los otros saberes *psí* (psiquiatría, psicología, psicoterapias y, agreguemos, psicopedagogía); por lo tanto, las historias de cada uno de esos discursos lo contienen de alguna manera.

5 La Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) es la primera en fundarse en Latinoamérica, en 1942; la Asociación Psicoanalítica Chilena (APCH) lo hizo en 1949, y la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), en 1956.

6 En la actualidad contamos con varios libros que estudian la historia de las disciplinas *psí* en el Uruguay y aledañas: historia de la medicina, historia de la locura, historia de la psicología, historia de la psiquiatría, de la eugenesia, de la criminología, entre otras. Al respecto, ver Barrán (1993, 1995), Duffau (2017), Caetano y Rilla (1994), Pérez Gambini (1999), Bruno (2001), Medici de Steiner (1988), Vomero (2009), Tuana (1993), entre tantos otros.

7 Sobre la historia del psicoanálisis en la región, ver Rupertthuz (2017), Rupertthuz y Plotkin (2017), Bloj (2013), Marín (1995), Faccinetti (2018) y Alfonso y Mandelbaum (2017).

Aportes freudianos a las conceptualizaciones sobre las infancias

La impronta profiláctica del psicoanálisis de principio del siglo xx está bastante clara. Por intermediación del freudismo, la psicología de esta época se define por su capacidad de *aplicación* en un campo definido por las contradicciones que vendrán establecidas en función de la anomalía que las fundamenta: frente al subdesarrollo una psicología del desarrollo; frente a la inadaptación una psicología de la adaptación... y así en una producción que le es propia, la psicología se insinúa como una *analítica de lo anormal*, lo patológico, y en el esfuerzo de dominar los conflictos que se dan tanto en el individuo como en la sociedad se transforma al mismo tiempo en una psicología de segundo orden, es decir, en una psicología de lo normal, lo adaptado, lo regular, etc. (Calvo Ortega, 2014, p. 124).

No es por nada, que este período (de 1930 en adelante) comienza en el momento en el que se extingue la investigación clínica en la psiquiatría del adulto, y que el relevo de la investigación psicopatológica es tomado, evidentemente, por el psicoanálisis. En efecto, lo que caracteriza este nuevo período es la influencia dominante que ejercen sobre la clínica infantil las ideas psicoanalíticas que pretenden, de ahora en adelante, estructurar ampliamente la gestión. El descubrimiento de que toda manifestación psicopatológica es el resultado del conflicto psíquico, y que ese conflicto, en su expresión actual en el adulto, repite la historia infantil del sujeto, toma en el cuadro de la clínica infantil una resonancia muy particular, puesto que es de una situación conflictual actual, o por lo menos reciente, que dependen entonces las perturbaciones psicológicas (Bercherie, 1983, p. 5).

Como ya fue indicado, las conceptualizaciones modernas sobre las infancias y la entidad niño/a se constituyen desde el siglo xvi hasta el siglo xix⁸ como resultado de diversos discursos en los que afloran, fuertemente, procedimientos médicos, psicológicos, educativos y jurídicos. Por lo tanto, los estudios sobre las infancias (o la entidad niño/a) deben abarcar los discursos que las han constituido. Al respecto, varios es-

8 Al respecto, los trabajos de Philippe Ariès (1986, 1987), Ariès y Duby (1991), Marc Bloch (1987), Élisabeth Badinter (1981) y Michel Foucault (1975-76), entre otros, nos enseñan que el lugar de la infancia ha variado en el tiempo, según las sociedades y, sobre todo, se ha modificado sustancialmente desde el siglo xix. Es en ese tiempo que terminó de imponerse una visión rousseauiana de la infancia, y el/la niño/a se convirtió en un «objeto» de apego que se acrecentó con los «progresos» de la medicina y la escuela en las sociedades industriales.

tudiosos sobre las infancias en Latinoamérica (Zapiola, 2018; Lionetti, 2018; Espiga, 2015; Bustelo, 2012; Carli, 2015; Skliar, 2012, entre otros) señalan la complejidad que implica abordar dichos discursos. Es más, como plantea Zapiola (2018):

[...] El desarrollo del campo de la historia de la infancia se produjo, en gran medida, como resultado de los diálogos concertados con la sociología, la antropología, la psicología, el derecho, los estudios culturales y literarios, las ciencias de la educación y la historia de la educación (p. 28).

Ahora bien, el psicoanálisis no ha estado por fuera de la determinación que el discurso moderno produjo en la condición de las infancias, la minoridad y *lo niño*,⁹ y, si bien desde sus comienzos ha desarticulado los planteos provenientes de la psicología y de la pedagogía, también es posible observar que se vio, muchas veces, entrampado en dichos discursos. Una de las nociones freudianas que aportó ideas sobre las infancias es la de *neurosis infantil*, vinculada a varios conceptos psicoanalíticos. En la obra de Freud se construye, por un lado, como una noción que se deduce en el análisis del adulto neurótico, y, por otro, como la neurosis en sujetos de corta edad (vale decir, niño/a). Dicha formulación atraviesa gran parte de su obra, siguiendo los avatares teóricos sobre sexualidad (fundamentalmente, sobre los complejos de Edipo y de castración, las fases de la evolución psicosexual y las teorías sexuales infantiles), la pulsión, el síntoma y la angustia. En tres de sus casos (Dora, Hans y el Hombre de los Lobos) se leen las concepciones de Freud sobre *niño/a*, *infancia* y *neurosis infantil*. Es más, es en el caso del Hombre de los Lobos en el que enuncia de forma explícita dicha noción y, de hecho, nombra el caso como «de la historia de una neurosis infantil». Ahora bien, ¿en qué ha contribuido la neurosis infantil en la creación de las nociones sobre las *infancias*?, ¿qué efectos teóricos produjo en las teorías y prácticas *psí*? y ¿cómo se ha abordado en nuestro país en la primera mitad del siglo xx?

Si bien es posible afirmar que Freud necesitó tiempo para interesarse en el psicoanálisis con niños/as, muy tempranamente en su investigación deduce que, para comprender la neurosis en el adulto, es fundamental «estudiar la vida sexual de los niños». Esto es, hay sexualidad en los niños y es a partir de ella y con ella que el niño construye un saber al modo de investigación y de teorías — «Tres ensayos de teo-

9 Con la expresión *lo niño* hago referencia a una condición que ha sido conflictiva en los planteos del psicoanálisis. Refiere a la infancia como condición, a la niñez como un tiempo determinado de la vida, pero también a aquello que de lo niño se conserva en el adulto. Al respecto, ver Fernández Caraballo (2020b, 2019, 2018, 2015 y 2006).

ría sexual» y «Sobre las teorías sexuales infantiles» (Freud, 1996 a y c). Dice al respecto que: «A la par que la vida sexual del niño alcanza su primer florecimiento, entre los 3 y los 5 años, comienza, también, una actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de *investigar*» (Freud, 1996a, p. 175). Para Freud (1996a), es central la relación que existe entre la pulsión de saber y la vida sexual, no solamente del niño, ya que esta la ha deducido de los tratamientos con adultos: «Por los psicoanálisis hemos averiguado que la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aun quizás es despertada por estos» (pp. 175-76). El germen de histeria aparece cuando plantea que los neuróticos habían padecido en la niñez la seducción de un adulto, indicando allí un factor causal. En el caso Dora (Freud, 1996b) ya se visualiza el planteo sobre la neurosis infantil a pesar de que no se diga explícitamente. Indica que los trastornos y los síntomas neuróticos de Dora comenzaron a los 8 años:

En esa época contrajo una disnea permanente, en la forma de ataques muy agudos, que le apareció por primera vez tras una pequeña excursión por las montañas [...]. Ese estado cedió poco a poco en el curso de unos seis meses (Freud, 1996b, pp. 20-21).

Y, a medida que avanzaba el tratamiento, Freud se ve llevado a indagar y explorar, cada vez más, en el material de la infancia de la paciente, localizando síntomas infantiles (migrañas, disnea asmática, enuresis infantil, etcétera).

En ese mismo tiempo produce una teoría sobre la sexualidad humana que plasma en los *Tres ensayos de teoría sexual* (Freud, 1905a). Finaliza el primero diciendo que los neuróticos conservan «*el estado infantil* de su sexualidad o han sido remitidos a él». Entiende que «nuestro interés se dirige a la *vida sexual del niño*; estudiaremos el juego de influencias en virtud del cual el *proceso de desarrollo de la sexualidad infantil* desemboca en la perversión, en la neurosis o en la *vida sexual normal*» (Freud, 1996a, p. 156).¹⁰ Le dedica el segundo de los ensayos a la sexualidad infantil, definiéndola como «autoerótica» y «perversa polimorfa», además, señala que «un estudio a fondo de las manifestaciones sexuales de la infancia revelaría probablemente los rasgos esenciales de la pulsión sexual, dejaría traslucir su *desarrollo* y mostraría que está compuesta por diversas fuentes» (Freud, 1996a, p. 157). Los trastornos y síntomas en los niños son conceptualizados como marcas de su sexualidad que tendrán como efecto la formación

10 Todos los resaltados en cursiva de las citas son míos.

del carácter en el adulto o puntos de fijación donde remiten los síntomas de los adultos neuróticos.

Por su parte, en 1909, en el caso Hans (*Análisis de la fobia de un niño de cinco años*), Freud, si bien aún no habla de una neurosis infantil —e incluso plantea que Hans no es el único niño que produce una fobia en algún momento de su infancia—, considera que las fobias son frecuentes en los niños, ceden y se curan. Agrega un dato más, si las fobias se tratan en la niñez, entonces no predispone al sujeto a contraer una neurosis:

[...] El pequeño Hans no es un niño normal, sino, como lo enseña lo que después sucedió —a saber, que contrajo enfermedad—, un niño predispuesto a la neurosis, un pequeño «hereditario», y por eso no sería lícito transferir a otros niños, normales, unas inferencias que quizá se le apliquen (Freud, 1996d, p. 91).

El caso Hans le sirve para confirmar las construcciones que ha realizado sobre la sexualidad infantil extraídas del análisis de adultos.

Mi impresión es que la imagen de la *vida sexual infantil* tal como surge de la observación del pequeño Hans armoniza muy bien con la pintura que he esbozado en mis *Tres ensayos de teoría sexual* según indagaciones psicoanalíticas realizadas en adultos (Freud, 1996d, p. 84).¹¹

Una década después, en las *Conferencias de introducción al psicoanálisis* de los años 1916 y 1917 (Freud, 1996e), dirá que el síntoma repite de algún modo una modalidad de satisfacción de la temprana infancia desfigurada por el conflicto. Ahora sí, de manera explícita, habla de la existencia de neurosis infantiles que se contraen como consecuencia directa de lo que denomina las «vivencias traumáticas». No existe en estas últimas un diferimiento temporal, como en las neurosis del adulto, entre el momento traumático y la eclosión de los síntomas. De hecho, confirma que las neurosis infantiles son muy frecuentes y que, viéndolas retrospectivamente, desde algún momento posterior siempre es fácil individualizarlas. Si en períodos más tardíos de la vida estalla una neurosis, el análisis revela que es la continuación directa de aquella enfermedad infantil, constituida únicamente por indicios. Es más, hay casos en los que la neurosis infantil prosigue sin interrupción y dura

11 Agrego esta cita a modo de muestra: «En sus lazos con su padre y su madre, Hans confirma de la manera más flagrante y palpable todo cuanto yo he afirmado, en “La interpretación de los sueños” y en “Tres ensayos de teoría sexual”, sobre los vínculos sexuales de los hijos con sus progenitores. Él es realmente un pequeño Edipo que querría tener a su padre «fuera» {«weg»}, eliminado, para poder estar solo con la bella madre, dormir con ella» (Freud, 1996c, p. 91).

toda la vida. Por otra parte, está la idea de que en el «adulto neurótico persisten *elementos infantiles* que se expresan en los síntomas» y

[...] la indagación analítica muestra que la libido de los neuróticos está ligada a sus *vivencias sexuales infantiles*. Así parece conferir a estas una importancia enorme para la vida de los seres humanos y las enfermedades que contraen. Y la siguen poseyendo, incólume, en lo que concierne al trabajo terapéutico (Freud, 1996e, p. 330).

En esta época, Freud se lamenta de no haber podido analizar más que unos pocos casos de neurosis infantil, en su estado de neurosis actuales en el niño, y que, con mayor frecuencia, es a través de la enfermedad contraída en la edad adulta que se puede intelecgrir, con posterioridad, la neurosis infantil de esa persona. Es en el caso del Hombre de los Lobos de 1918 que Freud (1996f) tiene la posibilidad de evidenciar una neurosis infantil:

[...] Lo que está en discusión es el *valor del factor infantil*. La tarea se circunscribe a *hallar un caso apto para demostrar ese valor* fuera de duda. Ahora bien, lo es el caso clínico que tratamos aquí con tanto detalle, cuyo carácter distintivo radica en que a la neurosis luego contraída le precedió una neurosis de la primera infancia. Por eso lo escogí para su comunicación (p. 52).

Empieza por «pintar *el mundo del niño* y por comunicar de su *historia infantil* todo aquello que se averiguó sin esfuerzo y a lo largo de varios años» (p. 14). Localiza la aparición de una fobia a la imagen del lobo cuando contaba alrededor de cuatro años, una fobia que se inicia con el sueño de la ventana abierta y la visión de los lobos blancos encaramados a un árbol, mirándolo fijamente, sueño que provoca el despertar del niño gritando angustiado. Tras ese sueño se esconde la «causación de una neurosis infantil que será tema de estas comunicaciones» (p. 32). En su primera infancia el paciente

[...] estuvo dominado por una grave perturbación neurótica que se inició, poco antes de cumplir los 4 años, como una histeria de angustia (zoofobia); se traspuso luego en una neurosis obsesiva de contenido religioso, y sus ramificaciones llegaron hasta su décimo año (pp. 9-10).

Esta fobia infantil «evoluciona», para Freud, hacia una neurosis obsesiva grave de carácter religioso, con ritos, compulsiones y pensamientos obsesivos severos. Además, la causa de la neurosis del adulto es la incidencia de un trauma sexual infantil (la supuesta visión del *coito a tergo* entre los padres cuando el niño contaba con 18 meses y la experiencia posterior de la seducción sexual por parte de la hermana). Por

tanto, Freud se ve llevado a establecer a partir de este caso la hipótesis de la existencia de una neurosis infantil anterior a la neurosis del adulto. Entonces, para él, el Hombre de los Lobos es un caso de neurosis en la infancia que se continuó con la neurosis del adulto. Ello le sirvió para probar su hipótesis de que en el adulto neurótico persiste la neurosis de la infancia. Y, a partir de ahora, pone a prueba dicha hipótesis mediante el acceso a la clínica directa con niños, como sucede con Hans. De hecho, a partir de 1926, en *Inhibición, síntoma y angustia* (Freud, 1996h), realiza una nueva lectura del caso Hans, comparándolo con el caso el Hombre de los Lobos, y deja plasmado lo que entiende allí por neurosis infantil:

Las fobias a la soledad, a la oscuridad y a los extraños, de los niños más pequeños, fobias que han de llamarse casi normales, se disipan las más de las veces a poco que ellos crezcan; «pasan», como se dice de muchas perturbaciones infantiles. Las zoofobias, tan frecuentes, tienen el mismo destino; muchas de las histerias de conversión de la infancia no hallan luego continuación alguna. En el período de latencia es frecuentísimo el ceremonial, pero solo un mínimo porcentaje de esos casos se desarrolla después hasta la neurosis obsesiva cabal. *Las neurosis de la infancia* son en general [...] episodios regulares del desarrollo [...]. En ningún neurótico adulto se echan de menos los signos de la neurosis infantil, pero ni con mucho todos los niños que los presentan se vuelven después neuróticos (Freud, 1996h, p. 139).

Si bien todavía Freud no ha logrado la distinción entre la neurosis infantil que se reconstruye en el análisis del adulto y la neurosis infantil propia del niño (a través de los síntomas en el niño), en este momento, como bien indica Forge (1990, p. 68), «la cuestión que se plantea es saber si esta neurosis se encuentra en los niños o no». Además, el concepto de *neurosis infantil* resultó clave no solo para la teoría y clínica del psicoanálisis con niños, sino también para la teoría y clínica con los adultos.

Desde el historial del Hombre de los Lobos hasta el texto *Inhibición, síntoma y angustia*, la neurosis infantil es el tiempo que el sujeto requiere para elaborar el encuentro con la castración. De hecho, la subjetivación de la castración es una condición necesaria para el logro de una construcción psíquica, salida por represión (*verdrängung*), a diferencia de la salida por la forclusión o desestimación (*verwerfung*) propia de la psicosis, y de la salida por la desmentida (*verleugnung*) propia de la perversión. Por otra parte, a lo largo de la neurosis infantil se juega la culminación de la sexualidad infantil. Es un «episodio regular del desarrollo, trascendental, cuya duración es más o menos larga y cuya curación es espontánea en la mayoría de los casos». Freud recorta en

su investigación clínica sobre la neurosis del adulto un doble complejo, el complejo de Edipo y el complejo de castración. El niño se encuentra confrontado, de forma necesaria, a este doble complejo, aproximadamente, entre los 3 y los 5 o 6 años.

Al año siguiente, en 1927, en *El porvenir de una ilusión*, Freud (1996i) precisa más su noción de *neurosis infantil*. La identifica con la crisis edípica:

[...] Acerca de los niños, sabemos que no pueden recorrer bien su *camino de desarrollo* hacia la cultura sin pasar por una fase de neurosis [...]. La mayoría de estas neurosis de la infancia se superan espontáneamente en el curso del crecimiento; en particular, las neurosis obsesivas de la niñez tienen ese destino (p. 42).

Finalmente, en las «Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis», en la Conferencia n.º 34, de 1932, realiza una diferenciación fundamental entre *estados propios de los niños y neurosis*. Dichos estados pasan a ser la regla en los niños y no la neurosis infantil.

En estos últimos textos se leen de forma explícita las construcciones freudianas sobre niño/a y neurosis infantil y, por lo tanto, una manera de concebir la infancia. Fabrica una idea de niñez que es cronológica y a la vez no cronológica. En el recorrido de su obra, se puede visualizar la distinción entre la neurosis de la infancia, o entre el niño/a y la neurosis infantil, que se hace evidente desde el relato del adulto (el resto que queda de lo infantil en el adulto) como en el *Hombre de los Lobos*.

Por último, me interesa remarcar la insistencia freudiana en términos como *normalidad, proceso, y desarrollo*, todos ellos propios de la psicología evolutiva, de las edades o del desarrollo que se despliegan y producen durante todo el siglo xx hasta hoy, afectando directamente al campo psicoterapéutico, psicológico, pedagógico y psicopedagógico. Como veremos, en nuestro país, sobre todo en las primeras décadas del 900, se leyeron más estas ideas freudianas que las novedades fundamentales del psicoanálisis.

Efectos de las ideas freudianas sobre las infancias en el psicoanálisis con niños

Toda la tentativa de Anna Freud consiste en pensar el psicoanálisis como la interioridad de lo biológico en lo psicológico, para ponerlo en relación con lo social: la del «ello», la de los instintos, la de las pulsiones, la de las tendencias, etc., que va a encontrarse relacionada con la sociedad. De ahí toda una serie de conflictos. La psicología se convierte, entonces, en el «yo» que es la categoría central de toda la teoría de Anna Freud. Afirma, por ejemplo, que «en la historia del psicoanálisis la investigación genética ha evolucionado del estudio del desarrollo libidinal al de las fuerzas inhibitoras, ha establecido la descripción de dos líneas principales, simultáneas y paralelas que la personalidad humana sigue en su crecimiento» (Althusser, 2014, pp. 86-87).

Ahora bien, ¿qué consecuencias tuvieron estas ideas en los posteriores psicoanálisis? ¿Qué efectos produjo en la región y en particular en Uruguay? Dichas construcciones fueron aceptadas como verdades absolutas, sobre todo, en los trabajos sobre psicoanálisis con niños. Los primeros discípulos de Freud se dedicaron a buscar casos que demostraran sus postulados y construyeron algunos similares al de Hans o al Hombre de los Lobos. De hecho, Karl Abraham, Sandor Ferenczi, Anna Freud y Melanie Klein afianzaron las ideas freudianas sobre el/la niño/a, la infancia y la neurosis infantil. Al respecto, es muy importante indicar que en 1965 se publica un libro que compila casos de los más conocidos teóricos del psicoanálisis con niños que se leían y utilizaban en Argentina y Uruguay (nombrado muchas veces como «el psicoanálisis del Río de la Plata») desde décadas atrás. Dicho libro se editó con el título *Grandes casos del psicoanálisis de niños*, bajo la autoría de Klein, Abraham, Ferenczi, Spitz, Anna Freud, Ackerman, Winnicott, Erikson, y con el prólogo de Evelina Vengerow y Santiago Dubcovsky (1965).¹² Los prologuistas inician el texto diciendo:

El psicoanálisis de niños es una especialidad que cada vez se va difundiendo más y adquiriendo una importancia trascendental por sus implicaciones preventivas y curativas y por la influencia en la educación, la puericultura, la pediatría y la medicina en general (Vengerow y Dubcovsky, 1965, p. 8).

12 Si bien dicha publicación excede las décadas estudiadas, como he indicado, se publica esta compilación dado el gran interés que revestían estos autores en el Río de la Plata desde décadas anteriores. Por lo tanto, se vuelve un material especial para nuestros fines.

Esta cita muestra, de manera explícita, los discursos de la época (higienismo, eugenesia, desarrollismo)¹³ que fueron aplicados a través de la educación, la medicina y los saberes *psi*. Hubo, entonces, un psicoanálisis que se alineó con dichos discursos y se aplicó siguiendo esas propuestas.

Los prologuistas, además, reconocen que el caso Hans de Freud debería formar parte de esta colección, dado que es «el origen del psicoanálisis infantil». Seleccionaron casos de Abraham y Ferenczi por tratarse de los «precursores del psicoanálisis de niños» que «utilizan las mismas técnicas que Freud empleó con Juanito» (p. 8). Aunque entienden que es con Melanie Klein y Anna Freud que «nace el verdadero psicoanálisis de niños», y ellas resultaron ser las «dos grandes psicoanalistas, líderes de dos distintas escuelas» (p. 9). Continúan con otros autores que no me detendré, ya que pertenecen a un tiempo posterior a la década del 50. A modo de muestra presentaré algunos ejemplos que visibilizan la manera en que se leyó y se aplicó el psicoanálisis en el Uruguay.

En *Psicoanálisis clínico*, en especial en los capítulos «La niña que tenía pesadillas», «El chico que no quería pasear» y «La “novia” de papá», Karl Abraham (1959, p. 15) dice que tiene la oportunidad de mostrar sueños infantiles en los que «el sujeto del sueño presencié el comercio sexual a una edad temprana», y de dar cuenta de la «reacción ante ese hecho en un niño predispuesto a la neurosis». Se trata de extractos clínicos destinados a demostrar los postulados freudianos relacionados a la neurosis infantil y a la clínica con niños: la importancia de la sexualidad infantil, la influencia de la escena primaria y la represión del complejo de Edipo en las neurosis infantiles y en la formación de síntomas en los niños.

Sandor Ferenczi en *Sexo y psicoanálisis* (1959), con el caso Arpad, un niño de 5 años, «El pequeño gallo», puede dar cuenta del desarrollo psicológico infantil y su relación con el análisis de adultos. Arpad es similar a Hans, genera una fobia a los gallos a partir de vivir la experiencia en el gallinero que narra de la siguiente manera:

Una vez él se había metido en el gallinero y había orinado en un nido, luego de lo cual el gallo de plumas amarillas vino y le mordió el pene; entonces Ilona, la sirvienta, le vendó la herida. Luego le cortaron el pescuezo al gallo y murió (p. 32).

Para Ferenczi, el niño Arpad, a partir de allí, desarrolla una serie de síntomas, miedos e inhibiciones que se producen en el entramado entre la

13 Para un estudio en profundidad de estos tres discursos de la época en el Uruguay, ver los artículos de lael Acher, Camilo Rodríguez y del Grupo FCPU, en este libro.

escena vivida en el gallinero y por haber sido «testigo auditivo del coito entre los padres».

Anna Freud (1951), en el texto de 1927, *Psicoanálisis del niño*, en el caso denominado «El demonio», contribuye a plantear la idea de la existencia de un desarrollo sexual e intelectual en el niño ligada a la invención freudiana de las teorías sexuales infantiles y a la neurosis infantil: «Comprobé que una niña de 6 años sufría una neurosis obsesiva extraordinariamente grave y definida para su edad» (p. 43), «el demonio comenzó a comunicarme un sinnúmero de fantasías anales» (p. 53), entiende que si la niña no hubiese tenido un tratamiento analítico a los 6 años, «su neurosis infantil hubiese terminado en la curación espontánea, como sucede en tantos casos, pero como herencia de aquella neurosis hubiera quedado un superyó muy severo» (p. 60).

Anna Freud busca un método que permita adaptar la técnica creada por Freud y aplicarla a pacientes de poca edad. Introduce en su teoría del desarrollo libidinal y yoico la idea de una potencialidad que llevaría al individuo a la salud entendida como logro de una vida genital y de la constancia objetal. Plantea una idea de «desarrollo normal», un progresivo crecimiento desde la inmadurez a la madurez sobre líneas congénitas. Categoriza desórdenes infantiles y perturbaciones como trastornos en el desarrollo: demoras, trabas, fracasos, inhibiciones y regresiones normales y patológicas en el proceso del desarrollo. Realiza un perfil diagnóstico detallado, una semiología del yo y del superyó, de la libido y de la agresión. El final del análisis con niños consiste en la adaptación que el individuo y el ambiente tienen en potencia. Es más, justifica la labor «pedagógica» del analista. Este debe tener «conocimientos pedagógicos teóricos y prácticos y si las circunstancias lo hiciesen necesario, asumir las funciones de educador durante todo el curso del análisis» (p. 126).

En el mismo tiempo, 1932, si bien Melanie Klein emprende una reestructuración teórica de la obra de Freud y otro psicoanálisis de niños, también corrobora las ideas sobre la neurosis infantil. En *Erna no puede dormir* describe un caso de neurosis obsesiva en la infancia. A través del juego y materiales lúdicos extrae conclusiones teóricas sobre la intensidad de «las fantasías sádicas en los niños y su influencia en la formación de síntomas y en la creación de una neurosis infantil» (Klein, 1971, p. 62). Dice expresamente que el caso de Erna es «una analogía interesante con el caso descrito por Freud en “Historia de una neurosis infantil”» y quiere demostrar de qué modo la «experiencia de la escena primaria cuando tenía 2 años y medio, combinada con factores constitucionales, desencadenó el desarrollo de la neurosis» (Klein, 1971, p. 85). Es más, entiende que «en el caso de Erna, así como en el del Hombre de los Lo-

bos, la escena primaria estaba completamente reprimida, pero luego fue reactivada y traída por un momento a la conciencia» (Klein, 1971, p. 85). Es, a partir del análisis, que se puede afirmar que «el ver a los padres copulando desencadenó la neurosis con toda fuerza» (Klein, 1971, p. 86).

Conceptualizaciones sobre las infancias a partir de las ideas freudianas en el Uruguay

Entre todas las aplicaciones del psicoanálisis, ninguna ha despertado tanto interés, suscitado tantas esperanzas y, por eso, atraído a tantos investigadores capaces como la teoría y la práctica de la educación infantil. Esto es fácil de comprender. El niño ha pasado a ser el objeto principal de la investigación psicoanalítica; en este sentido ha sustituido al neurótico, con quien había iniciado su trabajo. El análisis reveló en el enfermo, lo mismo que en el soñante y en el artista, al niño que pervive apenas modificado, iluminó las fuerzas pulsionales y tendencias que imprimen su sello peculiar al ser infantil, y estudió el desarrollo que lleva desde él a la madurez del adulto. Por eso no asombra que naciese la expectativa de que el empeño psicoanalítico en torno del niño redundaría en beneficio de la actividad pedagógica, la cual se propone guiarlo en su camino hacia la madurez, ayudarlo y precaverlo de errores (Freud, 1996g, p. 296).

Presentaré algunos ejemplos extraídos de los *Archivos de Pediatría del Uruguay*, de la *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, de la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* y del *Informe* de Reina Reyes, donde se lee, claramente, la adaptación de nociones freudianas relacionadas con la infancia, aplicadas a través de la educación, la medicina y saberes *psi*, basándose en los discursos predominantes de la época: desarrollistas, eugenésicos, higienista y jurídicos¹⁴ con una intención de control y normalización de la población.

En los *Archivos de Pediatría del Uruguay* encontramos varios informes de casos de niños/as y adolescentes en los que el diagnóstico involucra nociones freudianas. Es importante destacar que en todos ellos se hace referencia a los «antecedentes étnicos», «antecedentes morales» y «antecedentes hereditarios y familiares», vale decir, que las nociones

14 Al respecto, remito a los textos de Camilo Rodríguez, *La infancia como problemática eugenésica*; Iael Acher, *Higiene mental en la infancia*, y del grupo FCPU, *Psicoanálisis y desarrollismo en el Uruguay (1930-60)*, presentes en este libro.

freudianas están entrelazadas y transformadas, como ya indiqué, con los discursos de la época.¹⁵

En el tomo 1, 1930, el Dr. José María Estapé presenta cuatro casos de «histeria infantil»:

(1) El examen clínico de esta enfermita, el estudio de sus antecedentes y su curación completa (*restitutio ad integrum*) en 15 días nos hicieron rectificar el diagnóstico, orientándonos, como lo hizo desde un principio nuestro maestro, el profesor Morquío, hacia la *histeria infantil* (p. 616).

(2) Niño de 3 años [...] cuando caminaba claudicaba su pierna izquierda, atrasándola con cierta rigidez. Fue entonces que obtengo este dato interesante: días antes de aparecer la claudicación había llegado a la casa, como huésped, un pariente que tenía una hemiplejía; el niño lo veía casi diariamente subir una escalera entre los pisos, que había en la casa. Esto aclaró todo: el niño imitaba la claudicación de este hemipléjico y bastaron algunos días de reposo y el alejamiento del pariente enfermo para normalizarse definitivamente la situación. Conclusión: claudicación de la pierna izquierda, de *naturaleza histérica*, por imitación, en un niño de 3 años de edad (p. 617).

(3) Niña de 14 años de edad, ingresada al instituto, en agosto de 1928. Conclusión: se trata de una polineuritis pitiática derecha, simulando el nervo-tabes periférico de Dejerine. La *naturaleza histérica* de este síndrome se afirmó cuando la enferma hizo una *crisis típica de histeria*, el día en que sus padres vinieron al hospital, para llevársela (p. 618).

(4) Niño de 18 meses, traído al consultorio porque hace días que camina torciendo el pie izquierdo, dirigiendo la punta hacia adentro. El niño trataba de *imitar* la enfermedad del hermano. Conclusión: claudicación del miembro inferior izquierdo, de *naturaleza histérica*, por imitación, en un niño de 18 meses de edad (p. 619).

En los cuatro ejemplos de viñetas clínicas el Dr. José María Estapé hace uso de las nociones de *histeria* e *histeria infantil* en una franja

15 Barrán (1993) ya había estudiado y señalado el lugar del médico y el higienismo en el 900: «El poder médico del novecientos fue también un poder de clase, de género y cultural por estar inmerso en una sociedad dividida ostensiblemente en clases, géneros, y por la cultura, y lo fue de múltiples formas, algunas inequívocamente reveladoras de esa característica, otras, en cambio, más oscuras, como correspondía a un poder que derivaba del saber y no de la estructura económica» (p. 11). Es más, «el higienismo dominante en el novecientos fue una de las más exitosas empresas de control social jamás imaginadas por cuanto se sirvió de una obsesión que ya era colectiva —la salud y la vida larga—, para propagar e imponer cambios funcionales a la “modernización” de la sociedad» (p. 14).

etaria amplia que va desde los 18 meses hasta los 14 años. Dichas nociones están vinculadas a otras, por ejemplo, *identificación y sexualidad infantil* (complejos de Edipo y de castración). Estapé reconoce en el maestro y profesor Luis Morquio la utilización de estas nociones. De hecho, Morquio fue uno de los primeros lectores de Freud en el Uruguay.¹⁶ En el tomo 3 de 1932 y el tomo 5 de 1934, el Dr. Estapé relata otros casos que denomina «complejo de Edipo» y «complejo de Electra»:

(1) *Complejo de Edipo y anorexia mental en un niño de 7 años*: A. J. B., de 7 años de edad, hijo único. Se trata de un niño precoz, de 7 años de edad, hijo único. Como el padre trabaja de noche y duerme de día, el niño siempre ha estado en contacto con la madre y como ella misma dice, «pegado a sus faldas» (p. 176). Conclusiones: 1.º Estamos frente a un caso de *anorexia mental* en un niño precoz de 7 años, hijo varón único, de un padre débil y nervioso y de una madre un poco emotiva. 2.º Esta anorexia mental precocísima, en un *niño precoz y neurótico*, responde al llamado *complejo psicosexual de Edipo* o sea el amor incestuoso del hijo por la madre, y recíprocamente, sobre el cual insiste el profesor Freud y la escuela de Viena, como factor poderoso en la *etiología de ciertas neurosis y psiconeurosis*. 3.º En este caso de anorexia mental infantil convergen en «dantesco connubio», por una parte, el *complejo psicosexual de Edipo*, y por otra la «patología del hijo único» (pp. 175-178).

(2) *Complejo de Electra y neurosis ansiosa en una niña de 14 años*: A. es una enfermita de 14 años de edad cuyos padres la llevan a mi consultorio porque desde hace varios meses padece de una *afeción nerviosa*. Conclusiones: Se trata de una niña de raza israelita, que por su factor étnico está predispuesta a ciertos desequilibrios nerviosos y mentales, como las constituciones psicopáticas o polipsicopáticas (en este caso, la ansiedad constitucional). El *complejo de Electra* (amor incestuoso del padre con la hija), habiendo sido reprimido por la censura, engendró en esta enfermita (ansiosa constitucional), una *psiconeurosis ansiosa*. *Estos complejos afectivos y psicosexuales es necesario despistarlos desde la pubertad y la adolescencia, para evitar la psico-neurosis y de algunos tipos de perversiones psicosexuales* (pp. 517-9).

(3) Se trata de un joven de 17 años, cuya emotividad constitucional fue sacudida fuertemente a los 11 años, por un *traumatismo psicosexual violento*, al ser amenazado por su padre de que sería castrado si seguía masturbándose. Así surgió en el psiquismo atormentado de este adolescente un conjunto de *estados psi-*

16 Al respecto, remito al artículo de Agustina Craviotto en este libro, *La pedagogización del psicoanálisis: de la impotencia al reconocimiento de lo imposible*.

coafectivos o psicosexuales, que constituyeron un complejo de castración, el cual, evolucionando en el terreno de la emotividad constitucional, originó una depresión melancólica consciente. El pronóstico tenía que ser reservado, porque era de temer la evolución hacia la esquizofrenia o demencia precoz. Destaca, del punto de vista psicopedagógico, el error gravísimo del empleo de los procedimientos clásicos de la escuela coercitiva, en la educación psicosexual del niño y del adolescente (p. 436).

Sin lugar a dudas, las conceptualizaciones freudianas sobre la sexualidad infantil, el complejo de Edipo, el complejo de castración, las pulsiones, la histeria, entre otros, fueron las nociones más conocidas y más aplicadas en la psicología, la medicina y la educación. Barrán (1993, p. 117) ya había planteado que

[...] el médico, por su saber —y por su prestigio social—, era el único capacitado para enseñar la higiene de la sexualidad. [...] *La higiene de la sexualidad* exigía el control estricto de las *pulsiones*, ese era el principio rector de la nueva pedagogía.

Las ideas freudianas, de hecho, fueron leídas a nivel evolutivo, y por lo tanto con posibilidades de tratamientos profilácticos. Es más, el Dr. Estapé no escatima en recomendaciones de aplicación de estas nociones en la educación: «La educación en general y la educación psicosexual en particular deben orientarse suavemente, mediante la simpatía y la persuasión, evitando la intimidación brutal y explicando los hechos y fenómenos de la esfera psicosexual de una manera natural, lógica y familiar» (p. 436).¹⁷

En el tomo 7 de 1936 se presenta el Congreso Panamericano del Niño que fue realizado en México en octubre de 1935. Allí se declara que

son cuatro los campos de actividad profesional que deben participar en los programas educativos, a saber: *la educación, la medicina, la psicología y el servicio social*, que debe procurarse que exista una estrecha cooperación entre ellos, la que es todavía más necesaria si la escuela debe prestar un servicio social mucho más amplio; considera también que es preciso que haya un propósito tenaz de *colaboración entre el maestro, el médico, el psicólogo y el trabajador social, para edificar la «escuela nueva sobre la vieja»* (p. 312).¹⁸

17 Para un estudio en detalle sobre la educación sexual en el Uruguay, remito al artículo de Verónica Molina en este libro, *Ideas freudianas en la educación sexual en el Uruguay (1900-50)*.

18 Respecto del lugar que tuvo la escuela nueva en el Uruguay, remito a los siguientes textos de este libro: *Experiencias escolanovistas en Uruguay: palabras de Olaizola y Niemann respecto del método Decroly*, de Victoria Mujica; *Discursos sobre*

Además, se establece que «las recreaciones de los niños deben ser establecidas mediante el conocimiento de la psicología de la infancia y de los fines que les corresponden en relación con el mejoramiento individual y social», entienden que deben participar «los hogares, las escuelas, las autoridades municipales, las diversas agencias sociales y la comunidad en general» (p. 313). Destacan la importancia de la «*higiene escolar* en sus diversos aspectos, tanto en los *jardines de niños*¹⁹ como en las *escuelas primarias*» y dentro de ella «a todo lo que sirva para proteger y estimular el crecimiento y *desarrollo* de los niños». Para ello se exhorta a «una estrecha *cooperación entre los médicos y los maestros*» (p. 314).

En el tomo 20 de 1949 encontramos que en esa época se empieza a exigir que

cada centro de enseñanza médica debería realizar enseñanza de psiquiatría en forma activa y vinculada a los otros sectores de estudio. La preparación de los alumnos en psiquiatría debería comprender: a. Estudio de neurosis, psicosis moderadas, psiquiatría infantil, en los sectores de asistencia externa de los hospitales de enseñanza (p. 150).

Es más, «*la psicología y la psiquiatría infantiles* deberían enseñarse en colaboración con las cátedras correspondientes, a fin de que el conocimiento del niño fuera integral, aunque en grado mínimo, no solo en lo físico, sino además en lo psíquico» (p. 243). En ese mismo número se presentan las «Investigaciones psicoanalíticas sobre epilepsia» realizadas por Pichón-Rivière, donde se lee un psicoanálisis medicalizado:

El Dr. E. Pichon-Rivière, en una reciente monografía de gran interés, ha expresado muy bien cuáles son los dinamismos de la epilepsia desde el punto de vista analítico. La epilepsia giraría toda alrededor de la agresividad considerada como un instinto, y sería la forma de expresarse esta agresividad (descarga o inhibición), la que le da los distintos aspectos fenomenológicos. El síntoma epiléptico de cualquier especie que sea debe ser considerado como un síntoma neurótico (p. 501).

educación de la infancia y propuesta de una escuela «verdaderamente popular»: Albano Rosell, obrero y pedagogo, de Gerardo Garay, *Relatos sobre el niño rural en Uruguay (1935-1955)*. *Afectaciones desde México a través de los planteos de Julio Castro*, de y Limber Santos.

19 Respecto de la temática de los inicios de los jardines de infantes en el Uruguay, ver el artículo *La construcción de la infancia en Enriqueta Compte y Riqué ante las influencias montessorianas* en este libro.

El tomo 21 de 1950 incluye un apartado sobre libros, nos interesa resaltar *La Clínica Médico-Psicológica del Hospital de Niños Dr. Pedro Visca*, del Dr. Julio R. Marcos (1949). Se trata de la producción de dicha clínica, se presentan allí los motivos de su creación y cinco trabajos: «Psicología del niño epiléptico», de Julio R. Marcos y Laura Achard de Barbé; «Exploración del desarrollo en la primera infancia» y «La inteligencia y sus alteraciones», de Julio R. Marcos; «Aspectos psicológicos del niño lisiado» y «Técnicas exploratorias psicológicas en la segunda infancia», de la Sra. Achard de Barbé, y «Desarrollo psicosexual del niño»,²⁰ de Luis Prego Silva.

En estos textos se observa una de las características de la psicología en el Uruguay, se trata de un entramado de teorías diversas que conviven sin discusiones epistemológicas. Se ve, además, que el psicoanálisis comienza a tener un lugar privilegiado, a la vez que es altamente criticado. Al respecto cito:

De estos trabajos sólo diremos, en resumen, que son clara muestra del método, disciplina y espíritu de estudio que preside las actividades de la clínica y que constituyen desde ya una excelente base documental sobre los temas que tratan y aunque alguno de ellos aparece en demasía influenciado por la *ortodoxia psicoanalista*, nada pierde como seriedad de observación (p. 322).

En la *Revista de Psiquiatría del Uruguay (RPU)* de las décadas del 30 en adelante se presentan los trabajos relacionados con la higiene mental y los efectos de dicho discurso:

La directriz principal de la reeducación de los histéricos debe consistir en desviar sus intereses de la propia persona hacia los objetos externos. Naturalmente, el educando histérico se opone a la influencia reeducadora, que procura la destronación de su «YO» hipertrofiado, empleando todas las posibilidades de imponerse. Si el reeducador demuestra impaciencia con el alumno histérico, este último buscará irritarlo todavía más, para volverse objetivo de su preocupación. Por esta razón el profesor reeducador debe parecer indiferente, inafectable en el contacto inmediato con el niño histérico (*RPU*, 1937, p. 16).

Se trata de un ejemplo claro en el que se propone prevenir la histeria infantil, considerando al educando histérico como un sujeto que se opone a la educación. El psiquiatra encuentra que las anomalías de conducta

20 Sobre la temática de los inicios de la educación sexual en el Uruguay ver los artículos de Verónica Molina, *Ideas freudianas en la educación sexual en el Uruguay*, y de Agustina Craviotto, *La pedagogización del psicoanálisis: de la impotencia al reconocimiento de lo imposible*, en este libro.

deben ser abordadas desde diversas disciplinas. Al respecto, en «Anomalías de la conducta infantil», del Prof. Agr. de Psiquiatría Dr. Fortunato Ramírez (Trabajo de la obra *Morquio*), claramente, se plantea:

El niño que presenta anomalías del comportamiento en sus diversos medios de acción (familiar, escolar, social) plantea problemas que interesan y deben ser resueltos por el psiquiatra, el psicólogo, el médico pediatra, el neurólogo, el endocrinólogo, el maestro, el juez, etc. Con ello queremos señalar, de inmediato, la multiplicidad de factores que la determinan y las consecuencias también variadas que se derivan (p. 33).

Nuevamente, los «problemas del niño» deben ser abordados por una gran cantidad de disciplinas: psiquiatría, psicología, pediatría, educación, y además agrega una serie de especialidades y, por supuesto, el discurso jurídico. Resalto el término *reeducción*, propio de los discursos psicopedagógicos de la época que comenzaron a tener un lugar importante. Con relación a los discursos provenientes de la psicología, me detengo en un material que considero *princeps* para dar cuenta de cómo, a través de esta,²¹ se leyó el psicoanálisis en nuestro país. En 1946, Reina Reyes escribe su «Informe» presentado al Consejo del Niño y lo publica en el libro *Psicología y reeducación* en Buenos Aires por la editorial Americalee (con una segunda edición en 1963). En 1989 (a más de 40 años de la primera publicación) aparece una tercera edición titulada *Psicología y reeducación de la adolescente*, por iniciativa del Centro de Formación en Educación Especializada (CFEE)²² y de Ediciones Populares para América Latina (EPPAL).²³ Es importante recordar el alto reconocimiento con el que contaba Reina Reyes en el Uruguay, pero aún más en el exterior, cuando, desde la llegada de la dictadura cívico-militar de 1973, fue prohibida. Los editores del libro, en la «Presentación», explicitan dicho reconocimiento:

La vinculación de ambas instituciones y la concreción de este libro tiene origen en la elaboración de un estudio investigativo,

21 Pérez Gambini (1999), en su *Historias de la psicología en el Uruguay. Desde sus comienzos hasta 1950*, fija «el centro de atención en la primera mitad del siglo xx por ser la época en que se dio el desarrollo de la Psicología en el país, más allá de que la búsqueda de las raíces conduzca a épocas anteriores» (p. 9).

22 Institución independiente, no gubernamental, creada en 1986.

23 Es definida en la «Presentación de los editores» de dicho libro como «una joven editorial, con una definida vocación por los temas sociales. La configuración de su especificidad en el campo de la edición está sugerido por sus colecciones: Trabajo Social, Pensamiento Social, Psicoanálisis y —la cual es inaugurada por este libro— denominada Psicología Social. Todas ellas le dan un singular perfil a su línea editorial» (p. 7).

en el cual el CFEE identificó *Psicología y reeducación de la adolescente*, obra que por claros bloqueos y juegos de poder nunca pudo ser editado en nuestro país. Hoy su 3.ª edición, la nacional, se vuelve realidad como consecuencia de la sensibilidad e interés de EPPAL. Hemos querido rescatar de un injusto e inmerecido silencio un libro que, a nuestro juicio, mantiene una enorme vigencia (Reyes, 1989, p. 7).

Me importa, acá, detenerme en la primera edición del libro de Reina Reyes (1946), dado que dicha edición se ubica en el período estudiado. En su «Informe» presentado al Consejo del Niño del Uruguay, del 1 de junio de 1946, indica, de entrada, que su propósito es «dar a ese informe una cuidada orientación psicopedagógica para que pueda tener inmediatas aplicaciones prácticas» (p. 9). El Consejo del Niño era la institución para la «reeducación de adolescentes que carecen de orientación técnica-pedagógica» (p. 9). Allí se plantea la problemática de los «menores» que cuentan con situaciones de «desamparo» fruto de «situaciones sociales adversas». Denuncia que en el Hogar Femenino n.º 1 las condiciones de vida del internado constituyen «un atentado a las más elementales normas de higiene física y mental» (p. 10).

He dedicado mi mayor esfuerzo al logro de conocimientos utilizables para restablecer científicamente las condiciones de un establecimiento con un régimen reeducativo correcto, a lo que no podrá llegarse sin una comprensión de los procesos psicológicos y las influencias sociales que determinan la conducta de las adolescentes sobre las cuales el Estado ejerce tutela (p. 11).

Entiende que se necesita crear un plan pedagógico científico y una «clínica de la conducta al servicio de los padres y de las menores» (p. 11).²⁴ Estudia a 115 mujeres menores de edad con una «marcada oligofrenia mental y afectiva»²⁵ como «causante de la desviación de la conducta» (p. 69) que las llevó a ingresar al albergue. Al respecto,

24 Pérez Gambini (1999), en el capítulo 6, dedicado a la psicopedagogía, encuentra que «el campo en que más rápidamente se aplicó y desarrolló la psicología nacional fue psicopedagógico» (p. 9). Tuana (1993) también muestra que es a partir de 1925, con la creación, por parte de Sebastián Morey Otero, de la Cátedra de Psicología y Pedagogía Experimental del Instituto Nacional de Señoritas María Stagnero de Munar, que se comienza a aplicar la psicopedagogía en nuestro país. En 1933, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal crea el Laboratorio de Psicopedagogía.

25 Respecto de la temática sobre las nociones de *anormalidad* en la infancia, ver el texto de Paula Gauna *Ideas sobre la noción de «niño anormal» en el Uruguay de 1919 a 1950* en este libro.

[...] las menores ingresan al Albergue no como medio de defensa del ambiente social sino para salvaguardarlas, de acuerdo al Código del Niño, de influencias perjudiciales y es doloroso comprobar que el actual «remedio uniforme de reclusión» que se les ofrece es una droga nefasta en la inmensa mayoría de los casos. El *problema reeducativo* ofrece serias dificultades porque requiere tratamientos adecuados a cada caso particular, tratamiento tanto más difícil y necesario en la medida que las menores han sufrido traumas psíquicos desde su infancia que las hacen psicológicamente indefensas frente a las frustraciones (p. 70).

Reina Reyes estaba familiarizada con las líneas de trabajo que se realizaban en Europa con niños «desamparados» o con «problemáticas disociales»;²⁶ una de dichas líneas se relacionaba con las ideas freudianas y su aplicación en la educación y la «reeducación». Es más, Freud (1925) escribe el tan conocido²⁷ prólogo al libro de August Aichhorn (1925) *Juventud desamparada*, reconociendo el vínculo entre el psicoanálisis y la pedagogía (y sus diversas ramas). «El libro de A. Aichhorn se ocupa de un sector del gran problema, el influjo pedagógico sobre los *jóvenes desamparados*» (Freud, 1996g, p. 297). Además, entiende que el psicoanálisis podría «enseñarle muy poco de nuevo en la práctica», pero sí aportarle «la clara intelección teórica de lo justificado de su obrar, permitiéndole fundamentarlo ante los demás» (Freud, 1996g, p. 297). Agrega tres «advertencias que derivan de las experiencias y resultados de August Aichhorn»:

La primera: que el pedagogo debe recibir instrucción psicoanalítica, pues de lo contrario el objeto de su empeño, el niño, seguirá siendo para él un enigma inabordable. [...] La segunda advertencia suena más conservadora, y es que el trabajo pedagógico es algo *sui generis*, que no puede confundirse con el influjo psicoanalítico ni ser sustituido por él. El psicoanálisis del niño puede ser utilizado por la pedagogía como medio auxiliar, pero no es apto

26 Términos de la época.

27 Me refiero a la conocida frase relacionada a las tres profesiones imposibles: «Mi participación personal en esa aplicación del psicoanálisis ha sido muy escasa. Tempranamente había hecho mío el chiste sobre los tres oficios imposibles —que son: educar, curar, gobernar—, aunque me empeñé sumamente en la segunda de esas tareas. Mas no por ello desconozco el alto valor social que puede reclamar para sí la labor de mis amigos pedagogos» (Freud, 1996g, pp. 296-297). Tizio (2006, p. 13) recuerda que Freud retoma algo que ya había planteado Kant (1983) e introduce un tercer oficio imposible. «Efectivamente, Kant (1983) en *Pedagogía* habla de educar y gobernar, Freud agrega curar, precisando que su oficio no le hace desconocer el valor social de la educación. Esta forma de introducir lo imposible es aclarada por Freud años más tarde, (“Análisis terminable e interminable”, 1937, p. 126, nota 10) cuando describe que se trata de cierta insuficiencia de los resultados».

para reemplazarla. [...] Es que un niño, aunque sea un niño *des-carrado* y *desamparado*, no es en modo alguno un neurótico; y poseeducación no es lo mismo que educación de alguien inacabado. [...] Agregaré una última inferencia, ya no referida a la pedagogía, sino a la posición del pedagogo. Cuando este ha aprendido el análisis por experiencia en su propia persona, habilitándose para aplicarlo en apoyo de su trabajo en casos fronterizos o mixtos, es preciso, evidentemente, concederle el derecho de practicar el análisis, y no es lícito estorbárselo por estrechez de miras (Freud, 1996g, pp. 297-298).

El texto de Aichhorn contó con una importante aceptación en su época, por lo que, además de la publicación de 1925, hubo otras ediciones en 1951 y en 1987. En el Río de la Plata se leía,²⁸ además del prólogo de Freud, el texto de Aichhorn, que comienza dando cuenta de que su libro es el resultado de la «aplicación del psicoanálisis» a «una rama especial de la pedagogía» y que,

[...] mostrará cómo puede ayudar a quien trabaja en el problema infantil, dándole la comprensión psicológica requerida para su tarea. El psicoanálisis capacita al educador para reconocer en las manifestaciones *disociales* el resultado de una interacción de fuerzas psíquicas, para descubrir los motivos inconscientes de los comportamientos y para encontrar los medios de devolver la conformidad social al disocial (Aichhorn, 2006, p. 33).

Como muy bien muestra Tizio (2006, p. 14) en su análisis del citado libro: «A Aichhorn le resulta difícil definir la categoría “disocial” porque engloba variedad de casos». Ahora bien, «la pista siempre es lo pulsional», dado que «el ser humano, en los primeros tiempos de vida, es un ser asocial porque exige una satisfacción pulsional directa sin preocuparse por lo demás». Dicho comportamiento «normal en los niños» se considera «disocial en el adulto». Para la época, en palabras de Aichhorn (2006), «el tratamiento del delincuente es una cuestión de reeducación» y una de las «opciones permite pensar que el desarrollo del niño es determinado, única y exclusivamente, por causas hereditarias y que la educación no puede cambiarlo» (p. 34). Sin embargo, hay otra opción que piensa que «la educación puede llevar a cabo cualquier fin deseado y vencer, además, las dificultades hereditarias» (p. 35). Es el psicoanálisis la teoría que le aportaría nociones relacionadas a la «regulación pulsional» propia del «proceso civilizador» cuando la educa-

28 Actualmente se sigue leyendo y reconociendo dicho texto. De hecho, hoy contamos con una edición publicada por Gedisa del año 2006, a cargo de Hebe Tizio (2006), que se basó en las publicaciones de 1951 y 1987.

ción fracasa.²⁹ De ahí otra rama de la pedagogía, la reeducación o psicopedagogía, de la cual Reina Reyes hace uso y se basa en su trabajo con las niñas del Hogar Femenino n.º 1. Y, para ello, se debate entre las teorías con las que contaba, psicoanálisis, conductismo y las técnicas psicológicas propias de la psicología y la psicopedagogía, los test de inteligencia y emocionales. Al respecto, Reina Reyes (1946) realiza una crítica importante a los test de mediciones de la inteligencia. Dice:

La supervaloración de los procesos intelectuales abstractos dentro del dinamismo psíquico y la seducción que ejerce el conocimiento esquematizado y simple de la mente condujeron a exagerar la importancia de la medida de la inteligencia para determinar las características psíquicas individuales, lo que, en sí, implica el desconocimiento de que todo hecho intelectual no es un fenómeno aislado, sino un proceso «animado» y que la realidad psíquica es un conjunto complejo de procesos (p. 80).

Quiere fundamentar las razones que le hacen desvalorizar el «cálculo del cociente intelectual dentro del estudio psicológico», y para ello en 1945 le escribe a Carlos Vaz Ferreira solicitando su opinión. El 28 de noviembre de 1945 Vaz Ferreira le envía una carta en la que expresa su perspectiva:

Explicar en detalle todo lo que habría que decir al respecto me sería imposible aquí; pero, sobre esa y otras tendencias y prácticas similar, me propongo tratar en algunas de mis conferencias del año próximo, ya que constituyen esas tendencias y prácticas, la más absurda, anticientífica y dañosa de las aberraciones en que se ha hipertrofiado el paralogismo de la falsa precisión, que yo analicé hace tanto tiempo en mi *Lógica viva* [...] la tendencia de esta práctica es, precisamente, la contraria a la Psicología. La verdadera Psicología (individual) estudia, por sus distintos métodos, y describe, las aptitudes mentales tales como se presentan en cada persona (Vaz Ferreira, 1945, en Reyes, 1946, p. 83).

Es posible visibilizar que por *niño/a* Reina Reyes entiende un período de la vida que incluye desde el nacimiento hasta la mayoría de edad. Si bien ya se utilizaba la palabra *adolescente*, esta se incluía dentro de la entidad *niño/a*. Utiliza diversas teorías psicológicas, Janet, Kofka, además, el psicoanálisis de Freud, Adler, Jung, Deutsch, etcétera, y aplica para los psicodiagnósticos los test de Rorschach y el TAT. Con respecto al psicoanálisis, reconoce la propuesta de Anna Freud: el psicoanálisis es un «método terapéutico-educativo y profiláctico a nivel “emocional” y “sexual”», que deriva de la línea que había iniciado Aichhorn.

29 Para un estudio en profundidad, ver Tizio (2006).

Los conceptos psicoanalíticos son los que permiten una integración mayor para la comprensión de los estados emocionales. Creo que hay que acordarle importancia al psicoanálisis, más que como método terapéutico, largo y costoso, una orientación pedagógica profiláctica. La divulgación de los conocimientos psicoanalíticos entre padres y educadores será, en el futuro, un precioso recurso preventivo (Reyes, 1946, p. 73).

Al respecto, se lee en Reina Reyes, también, la influencia de los trabajos de Anna Freud y Dorothy Burlingham (1936), publicados en *La guerra y los niños*, para dar cuenta de los tratamientos que venían realizando, auspiciadas por el Foster Parents Plan for War Children durante la segunda guerra mundial.³⁰ Anna Freud y su colaboradora Dorothy Burlingham dirigen las *nurseries* de guerra en Inglaterra, las prácticas allí realizadas se replican en España y Francia trabajando con niños españoles, franceses, polacos, belgas y holandeses. Las repercusiones de dicho abordaje fueron tan grandes que pronto se llevaron a cabo en Norteamérica y en Latinoamérica. Es más, en 1945, en Buenos Aires, se publica dicho libro y, por supuesto, Uruguay no quedó exento de la lectura e influencia de las prácticas allí expuestas. Entienden que la labor que realizan en las *nurseries* «está basada en la creencia de que la educación y el cuidado de los niños no debe ocupar un lugar secundario en tiempos de guerra, ni estar sujetos a las condiciones creadas por las mismas» (Freud y Burlingham, 1945, p. 9). Consideran que los primeros años de la infancia son «decisivos para el desarrollo físico y mental» y «si no se satisfacen ciertas necesidades esenciales, la consecuencia será una deformación psicológica duradera», describen los elementos esenciales, «la necesidad del vínculo personal, del afecto estable y la permanencia de su influencia en la educación». Además, proponen los fines que deben cumplir estas instituciones: 1. Reparar el daño físico y mental. 2. Evitar que el niño sufra nuevos trastornos. 3. Investigar las necesidades psicológicas esenciales del niño. 4. Instruir a los que se interesan por los métodos educativos basados en el conocimiento psicológico de la criatura. Finalmente, destacan que el «personal está formado por grandes expertos en medicina, psicología, pedagogía y ciencias domésticas» (Freud y Burlingham, 1945, pp. 9-12).

En el texto de Reina Reyes se devela esta particularidad de la psicología y el psicoanálisis en el Uruguay, que consistía en mezclar teorías de la época con una fuerte indiscriminación de las propuestas teóricas. Además, el psicoanálisis entra a través de la psiquiatría (locura), por un lado, y, por otro, con relación a la educación, fundamentalmente a través de los planteos de Anna Freud. De ahí una psicoterapia psi-

30 Plan de padres adoptivos para niños durante la guerra.

coanalítica vinculada a la educación. De hecho, se vio al psicoanálisis como una herramienta fundamental para tratamientos relacionados con problemas emocionales, traumas, sexualidad, pero este debía ser aplicado principalmente a través de la educación.

Para finalizar, me detendré en un material proveniente del «psicoanálisis oficial», es decir, a partir de la fundación de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay (APU), de la *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. Utilizaré el trabajo que realizó Carmen Medici de Steiner (1988) y que publicó con el nombre *Hacia la construcción de una historia. El psicoanálisis de niños y los psicoanalistas de principios de siglo*, dado que allí se cita directamente aquello que es considerado por ellos como el psicoanálisis de niños y los autores principales en el Uruguay y en el Río de la Plata. Se reconoce que los autores psicoanalíticos que han trabajado en psicoanálisis con niños, y que entienden que han influido en la región y en particular en nuestro país son:

Hermine Von Hug Hellmuth, precursora en introducir el juego en la situación analítica.

Sigmund Pfeifer, innovador en asimilar el simbolismo entre el sueño y el juego.

Sophie Morgenstern, quien fue la primera en observar, psicoanalíticamente, el simbolismo del juego.

Anna Freud, que, si bien en su actitud como psicoanalista puede suscitar controversias, supo realizar teorizaciones que fueron tomadas por el psicoanálisis, la psiquiatría, la pedagogía, la medicina y otras disciplinas más.

Melanie Klein, que logró fundamentar la técnica de juego y hacer teorizaciones trascendentales sobre el psiquismo temprano (p. 23).

Ahora bien, el «mojón final» lo tiene Melanie Klein, y, de hecho, en su valoración, Medici de Steiner comienza reconociendo a Arminda Aberastury como la psicoanalista «considerada por muchos como el pivote en el Río de la Plata del psicoanálisis de niños», quien sigue la propuesta de Melanie Klein desde el año 1937. A partir de 1942, comienza su «análisis didáctico» e inicia su trabajo con la técnica de juego de Melanie Klein.

En aquel entonces, el medio carecía de asesores acerca de la misma, y lo que hizo fue confrontar los resultados de sus experiencias analíticas con su propio análisis. Había incluido entre los juguetes, el juego de construir casas, y durante los tratamientos pudo ir descubriendo las simbolizaciones que el niño construye en torno a la casa.

Como es muy sabido, el psicoanálisis institucional en el Uruguay (APU) estuvo fuertemente influido por el trabajo que se hacía en Buenos Aires, en la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), que se basó, desde la década del 40 en adelante, en la escuela inglesa, primero en Melanie Klein y posteriormente en sus seguidores. De hecho, Medici de Steiner (1988) cita a Aberastury cuando hace explícita su afiliación a la obra de Klein: «Fue en esta época, a través de una frecuente correspondencia con Melanie Klein, lo que me permitió, gracias a las generosas indicaciones, solucionar muchas de las dificultades técnicas que se me presentaban diariamente». Y, agrega que en este período otras personas de la APA

[...] se interesaron en el trabajo con niños y en 1948 presentan, en Inglaterra ante Melanie Klein, fragmentos de un análisis infantil. Desde esta fecha, se dictó en la citada Asociación el primer curso de Psicoanálisis de niños, y durante años brindó Aberastury sus conocimientos en Argentina y Uruguay (p. 21).

Además, entiende que en nuestro país «dicha especialidad fue integrada a la APU desde sus inicios. Tanto en uno como en otro país, durante prolongados años, constituyó un seminario curricular obligatorio». A partir de 1957, cuando Mercedes F. de Garbarino y Héctor Garbarino asistieron en Buenos Aires a un simposio sobre el tema; «Arminda Aberastury, con posterioridad al mismo, comenzó a dictar en nuestro medio un seminario, y a supervisar a muchos de los primeros psicoanalistas de niños del Uruguay» (p. 22).

Es a partir de la institucionalización del psicoanálisis en el Uruguay que se puede decir que empieza a ser estudiado, teorizado y se comienza a practicar el psicoanálisis propiamente dicho. Antes de este tiempo, como hemos visto, en nuestro país el psicoanálisis es utilizado parcialmente, y en general articulado, sin distinciones epistemológicas, con teorías pedagógicas, psicológicas y psiquiátricas, aplicando a través de dichas disciplinas los discursos higienistas, eugenésicos y desarrollistas con la intención de regular y controlar a la población.

Referencias bibliográficas

- ABRAHAM, K. (1922). *Psicoanálisis clínico*. Hormé, 1959.
- AGAMBEN, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo Editora.
- ALTHUSSER, L. (1963-64). *Psicoanálisis y ciencias humanas. Dos conferencias (1963-64)*. Ediciones Nueva Visión, 2014.
- AICHHORN, A. (1925). *Juventud desamparada*. Gedisa, 2006.
- BADINTER, E. (1981). ¿Existe el amor maternal? Paidós.
- BLOCH, M. (1987). *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica.
- BUSTELO, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8(3), pp. 287-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73125097004>
- CALVO ORTEGA, F. (2014). *Lo normal y lo patológico en educación. Nacimiento de la psicopedagogía*. Endymion.
- CARLI, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós.
- ESPIGA, S. (2015). *La infancia normalizada. Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Antítesis.
- FERENCZI, S. (1920). *Sexo y psicoanálisis*. Hormé, 1959.
- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2006). Lo niño y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad?, *Educação Temática Digital, 150 años de Freud*. Faculdade de Educação da Unicamp, 8. <http://143.106.58.55/revista/index.php>
- (2015). Cuerpo-niño. Una lectura desde el psicoanálisis. *Cadernos de Formação RBCE*, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), 6(1), pp. 27-44.
- (2018). El psicoanálisis con niños y sus efectos en la psicopedagogía. *Didaskomai - Revista del Instituto de Educación*, 9. <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/42>. Acceso: febrero de 2019.
- (2019). Neurosis infantil: una contribución freudiana a la idea de infancia. En J. Allouch, J. Assandri, P. Behetti, M. Nibril, A. M. Fernández Caraballo, M. Novas, E. Porge y A. Villalba. *Con piel de lobo. Cien años de la historia de una neurosis infantil* (pp. 127-143). Escolios.
- (2020a). *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE. Segunda edición revisada y modificada.
- (2020b). De la entidad niño para el psicoanálisis y los efectos en la psicopedagogía y en la educación. En A. M. Fernández Caraballo y J. Venturini (dir.) (2020). *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis*. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE. Segunda edición revisada y modificada.

- FOUCAULT, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- (1975-76). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica, 2000.
- FREUD, A. (1927). *Psicoanálisis del niño*. Editorial Imán, 1951.
- FREUD, S. (1905a). Tres ensayos de teoría sexual. En J. Strachey (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas* (pp. 109-121). Amorrortu Editores, 1996a, tomo 7.
- (1905b). Fragmento de análisis de un caso de histeria. En J. Strachey (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996b, tomo 7.
- (1908a). Sobre las teorías sexuales infantiles. En J. Strachey (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996c, tomo 9.
- (1909). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En J. Strachey (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas* (pp. 7-117). Amorrortu Editores, 1996d, tomo 10.
- (1916-17). *Conferencias de introducción al psicoanálisis*. En J. Strachey (comp.), *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996e, tomos 16 y 17.
- (1918). De la historia de una neurosis infantil. En J. Strachey (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996f, tomo 17.
- (1925). Prólogo a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*. En J. Strachey (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996g, tomo 19.
- (1926). Inhibición, síntoma y angustia. En J. Strachey (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996h, tomo 20.
- (1927). El porvenir de una ilusión. En J. Strachey (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996i, tomo 21.
- (1932). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. En J. Strachey (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996j, tomo 22.
- (1937). Análisis terminable e interminable. En J. Strachey (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*. Amorrortu Editores, 1996k, tomo 23.
- FREUD, A., y Burlingham, D. (1945). *La guerra y los niños*. Editorial Imán.
- GINZBURG, C. (1980). Morelli, Freud, and Sherlock Holmes. Clues and Scientific Method. *History Workshop Journal*, 9, pp. 5-36. <http://hwj.oxfordjournals.org/content/9/1/5.full.pdf+html>. Recuperado el 15 de setiembre de 2011.
- (1994). *Mitos, emblemas e indicios: morfología e historia*. Gedisa.
- KANT, E. (1983). *Pedagogía*. Akal.
- KLEIN, M. (1932). *Contribuciones al psicoanálisis*. Hormé, 1971.
- KLEIN, M., ABRAHAM, K., FERENCZI, S., FREUD, A., WINNICOTT, D., SPITZ, R., ERIKSON, E., y ACKERMAN, N. (1965). *Grandes casos del psicoanálisis de niños*. Hormé.

- LIONETTI, L. (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- LLYOTARD, J.-F. (1997). *Lecturas de infancia*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- PORGE, K. (1990). La transferencia a la cantonade. *Littoral 10: La transferencia*. Editorial La Torre Abolida.
- QUIGNARD, P. (2014). *La noche sexual*. Editorial Funambulista.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), pp. 67-81.
- TIZIO, H. (2006). Prólogo a la presente edición. En A. Aichhorn (1925). *Juventud desamparada*. Gedisa, 2006.
- VENGEROW, E., y Dubcovsky, S. (1965). Prólogo. En M. Klein, K. Abraham, S. Ferenczi, A. Freud, D. Winnicott, R. Spitz, E. Erikson y N. Ackerman (1965). *Grandes casos del psicoanálisis de niños*. Hormé.
- ZAPIOLA, M. (2018). Estado e infancia en Argentina: reflexiones sobre un recorrido historiográfico. En L. Lionetti (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Historias

- ALFONSO, R., y MANDELBAUM, B. (2017). El psicoanálisis y sus pioneros en Brasil: notas sobre el vigoroso psicoanalista Karl Weissmann. *Analytica*, 6(11), pp. 34-68. www.analytica.ufsj.edu.br
- ARIÈS, P. (1986). *El tiempo de la historia*. Paidós.
- (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Alfaguara.
- ARIÈS, P., y DUBY, G. (1991). *Historia de la vida privada. La vida privada en el siglo xx*, tomo 9. Taurus.
- BERCHERIE, P. (1983). La clínica psiquiátrica del niño. Estudio histórico. *Ornicar?*, 26-27(1).
- BARRÁN, J. P. (1993). *La ortopedia de los pobres. Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos*, tomo 2. Banda Oriental.
- (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos. La invención del cuerpo*, tomo 3. Banda Oriental.
- BLOJ, A. (2013). *Los pioneros. Psicoanálisis y niñez en la Argentina 1922-1969*. Letra Viva.
- BRUNO, G. (2001). Notas para una historia del psicoanálisis en el Uruguay. *Revista Querencia*, 3. www.querencia.psico.edu.uy
- CAETANO, G., y Rilla, J. (1994). *Historia contemporánea del Uruguay*. Fin de Siglo.
- DUFFAU, N. (2017). *Historia de la locura en Uruguay (1860-1911). Alienados, médicos y representaciones sobre la enfermedad mental*. Ediciones Universitarias.

- TUANA, É. (1993). Psicología en el Uruguay. Vista a través de 40 años de historia de la Sociedad de Psicología. *Revista de la Sociedad de Psicología del Uruguay*, 4(7, 8, 9), 9-24.
- FACCINETTI, C. (2018). Historia de las psicoterapias y del psicoanálisis en Brasil: el caso de Río de Janeiro. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(número especial), pp. 1106-1117.
- MARIN, H. R. (1995). Apuntes para una historia del psicoanálisis en Argentina. *Asclepio*, 47(1), pp. 81-100. <https://doi.org/10.3989/asclepio.1995.v47.i1.452>
- MEDICI DE STEINER, C. (1988). *Hacia la construcción de una historia. El psicoanálisis de niños y los psicoanalistas de principios de siglo*. Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- PÉREZ GAMBINI, C. (1999). *Historia de la psicología en el Uruguay. Desde sus comienzos hasta 1950*. Arena.
- RUPERTHUZ, M. (2013). *Freud y los chilenos. Historia de la recepción del psicoanálisis en Chile (1910-1949)*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- RUPERTHUZ, M., y Plotkin, M. (2017). *Estimado doctor Freud. Una historia cultural del psicoanálisis en América Latina*. Edhasa.
- VOMERO, F. (2009). *Enfermedad mental, saber psiquiátrico, cultura y orden social en el Uruguay de la primera mitad del siglo xx. Pedro Rodríguez Bonaparte, un anarquista en el Vilardebó*. [Tesis de maestría en Antropología de la Cuenca del Plata, FHCE, Udelar, Montevideo].

Fuentes

- ARCHIVOS DE PEDIATRÍA DEL URUGUAY (1930 a 1950). Editorial Paul Cuter.
- BOLETÍN DE LA SOCIEDAD DE PEDIATRÍA DE MONTEVIDEO (1930-50). Editorial Paul Cuter.
- MARCOS, J. (1949). *La Clínica Médico-Psicológica del Hospital de niños Dr. Pedro Visca*. Rosgal.
- MEDICI DE STEINER, C. (1988). *Hacia la construcción de una historia. El psicoanálisis de niños y los psicoanalistas de principios de siglo*. Asociación Psicoanalítica del Uruguay.
- Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (1955-60). <http://www.apuruguay.org>
- Revista de Psiquiatría del Uruguay* (1930-50).
- REYES, R. (1946). *Psicología y reeducación*. Americalee.
- (1989). *Psicología y reeducación de la adolescente*. EPPAL, CFEE.

INFANCIAS DESDE EL ARTE





El lugar de la vulnerabilidad, Magalí Pastorino

LA MIRADA DE PETRONA VIERA



Una reflexión a partir de la producción
artística visual local sobre las infancias

Magalí Pastorino

El artista no debe limitar, encerrar la
satisfacción de ver en un círculo pequeño.

Apenas levante los párpados, sus ojos
han de tener un objetivo, estar despiertos,
terriblemente despiertos, amargamente
despiertos, si es necesario. Ante los ojos
del que tiene capacidad de crear, todo ha
de quedar desnudo; o vestido
según su ilusión.

Petrona Viera (1940).¹

Introducción

¿Tiene algo para decir la producción artística visual sobre la sociedad, los modos de ser y de habitar el mundo?

Esta pregunta nos orienta en el campo de la investigación en ciencias sociales y humanas, y nos lleva a reflexionar sobre los alcances de una práctica de análisis discursivo de corte semiótico (Filinich, 1998) centrada en el enunciado icónico del campo artístico visual, cuando dicho enunciado es propuesto como material empírico para la producción de datos y cuando este hace referencia a un contexto sociohistórico determinado. De este modo, dicha práctica analítica implica un método visual (Banks, 2010).

1 En Sobremonte, C. (1940). Entrevista a Petrona Viera. *Revista Atlántida*.

En este sentido, consideramos que la artista uruguaya Petrona Viera (Montevideo, 1895-1960) nos da una pista al incorporar el sentido crucial del ver del artista que toma elementos de su entorno existencial como puntapié de su producción. El epígrafe nos sugiere que se trata de un ver despierto y atravesado por la ilusión, como condición inherente, mediante el cual se genera la producción; y que ante la posibilidad de encontrarse con lo terrible o lo amargo, el artista amortigua el efecto, vistiendo o desnudando la situación de significaciones. A esta condición le llamaremos *mirada*, y consideramos que se aproxima al sentido lacaniano, que no desarrollaremos en esta oportunidad, en cuanto a que algo que tiene que ver con la mirada se manifiesta siempre en el cuadro. Así, «la relación de la mirada con lo que uno quiere ver es una relación de señuelo», y como funge a nivel escópico, nos ubica ante el deseo (Lacan, 2017 [1964], p. 111). Y esto «bien lo sabe el pintor, porque su elección de un modo de mirada, así se atenga a ella o la varíe, es en verdad su moral, su indagación, su norte, su ejercicio» (Lacan, 2017 [1964], p. 108).

Es así que nos proponemos explorar el sentido local de las infancias, en el ejercicio de cruzar la mirada de los críticos de la prensa con la mirada de la artista uruguaya Petrona Viera sobre escenas cotidianas de niños en el recreo o jugando, que lleva a dibujos y pinturas realizadas en la década del 20 del siglo pasado, que, además de ser su sello personal en el campo artístico local, es la representación más remota que se tiene sobre las infancias locales. Con esto intentaremos aportar una reflexión, en clave discursiva, sobre el sentido de la mirada de la artista orientada hacia las escenas infantiles que se presentan en su entorno y sus actualizaciones.

El arte, los métodos visuales y la exploración de las infancias locales

Es sabido que la complejidad del estudio de las infancias lleva a integrar los esfuerzos de los investigadores del campo social y humanístico, y, de hecho, «el desarrollo del campo de la historia de la infancia se produjo, en gran medida, como resultado de los diálogos concertados con la sociología, la antropología, la psicología, el derecho, los estudios culturales y literarios, las ciencias de la educación y la historia de la educación» (Zapiola, 2018).

En este sentido consideramos integrar el arte visual y su práctica al campo de los métodos visuales, y vincularlo al campo interdisciplinar, en diálogo, sobre la cuestión de las infancias.

Banks (2010) fundamenta el uso de material visual en el campo de la investigación social en dos planos; en el plano social, por la omnipresencia de la imagen en nuestras sociedades, y en el académico, porque incluirlo en la recogida o en la producción de datos podría permitir una revelación oculta para la comprensión sociológica.

A nivel local se pueden encontrar algunos ejemplos de estas prácticas de integración de la producción visual en la investigación. Es el caso que se dio a finales del siglo pasado en el ámbito del museo histórico municipal, del encargo de producción de prácticas artísticas que intencionalmente buscó apoyar narrativas históricas en el cruce de una investigación histórica local sobre los orígenes de la población montevideana y del arte visual (Pastorino, 2000).

En efecto, Oribe Cures, el director del Museo y Archivo Histórico de Montevideo (Cabildo) de aquel momento, le encomendó al artista local Enrique Badaró, que también oficiaba como director del Centro de Exposiciones Subte, la tarea de apoyar la información histórica con piezas artísticas para su exhibición en las salas del Cabildo. Se trató de una cooperación entre funcionarios dependientes del Departamento de Museos de la intendencia capitalina.

Concretamente, se le encargó al artista Badaró una producción artística realizada a partir de ciertos datos históricos de los que no se tenían objetos históricos testimoniales en el acervo. Y el artista en este caso eligió el lenguaje de la instalación para cumplir con dicha tarea. La instalación se puede definir como un modo que permite al artista un mayor desarrollo de la experimentación al integrar otros lenguajes artísticos en la misma propuesta artística.

De esta manera, la instalación suplantaba la evidencia empírica que faltaba para poder dar cabida a un relato histórico acorde con la investigación histórica realizada por el equipo de investigadores del Cabildo.

Dicho relato contenía varios eventos, a saber: la situación de los primeros pobladores civiles de la ciudad-puerto, de personas muy jóvenes que cruzaban el océano dejando atrás lo conocido con la expectativa de tener tierras y asentarse y cuyo único testimonio existente era una talla pequeña en madera representando *La dolorosa*, una imagen sagrada de la Virgen María y Jesús yacente en su regazo; la de los indios tapes que llegaban desde las misiones jesuíticas con el oficio de albañilería, que construyeron la muralla de la novel ciudad; la de los negros que, escapando de los regímenes esclavistas, llegaban a Montevideo enriqueciendo con sus aportes, valores, creencias y estéticas, la vida cotidiana. En este sentido, el artista, desde su mirada, conseguía incorporar a través de la instalación dichas escenas al recorrido del museo; y se reforzaba la mediación con cartelera de referencia donde aparecía el relato histórico referido, y guías de sala con formación artística que introducían el sentido del arte contemporáneo y la propuesta del artista.

En este caso, podríamos decir que las instalaciones formaron parte del método visual para la producción (creación) de datos. Y deja en evidencia que su carácter es exploratorio más que confirmatorio, pues: «Los métodos visuales no se emplean tanto en calidad de método para recoger datos de un tamaño y forma predeterminados que confirmarán o refutarán una hipótesis planteada previamente, como en calidad de método diseñado para llevar al investigador a dominios que podría no haber considerado y hacia hallazgos no anticipados previamente» (Banks, 2010, p. 29).

Y es en este sentido que proponemos incursionar en las infancias a partir de las piezas producidas por la artista Petrona Viera —dibujos y pinturas de la década del 20— que tienen como tema niños jugando y en sus repercusiones en la crítica periodística.

Anticipamos que con esto no se cubre totalmente los aspectos que se juegan en relación con la obra ni con la artista, ni con respecto a las cuestiones estético-artísticas ni sobre la cuestión de las infancias locales. Pero augura un modo de integrar la producción artística en las discusiones de relevancia social.

Petrona: artista mujer, hija de expresidente, sorda, y discípula de Laborde

Sobre Petrona Viera existen varios trabajos monográficos (Pereda, 1987; Bottero et al. 2006; Sanguinetti, 2014, entre otros) que buscan comprender la figura de la artista en el contexto social, su obra y estética; sin embargo, en los libros de historia de la pintura nacional local no existe un lugar destacado para ella, incluso, en algunos de ellos apenas es mencionada. Peluffo (2015), por ejemplo, le dedica un comentario al pie del registro fotográfico de la obra *Recreo* donde simplemente dice: «Pinturas y dibujos de Petrona Viera aluden reiteradamente al tema de los niños en un ámbito bucólico. Persiste allí la reivindicación de una “pureza original” —verificada también en cierta literatura de la época— señalando la necesidad de recuperar, en una década especialmente promisorio, pautas de lo humano esencial, dormidas bajo la retórica ya caduca del modernismo» (Peluffo, 2015, p. 97). A su vez, Di Maggio (2013) la incorpora en su diccionario crítico de artes visuales uruguayas, donde señala que su obra es frecuentemente revisitada en catálogos, libros y exposiciones después de su muerte (Di Maggio, 2013, p. 250).

Con esto podemos intuir la situación de la artista y su obra en la historia del arte nacional; en breves palabras, si hay monografías es porque no hay un tratamiento específico sobre la artista. Pues, en los libros de historia, si se la nombra es para destacar otras cosas: el movimiento artístico de la llamada Escuela de Montevideo (el movimiento planista); el maestro Guillermo Laborde; o una época histórica del país.

Sin embargo, consideramos que su obra está latente y tiene vigencia; actualiza un estado de cosas que importan y que se encuentran en sus obras para ser revisitadas, es decir, actualizadas.

En marzo del año 2020, se exhibió en el Museo Nacional de Artes visuales (MNAV) una obra de la artista, se llamó *Petrona Viera: el hacer insondable*, cuya curaduría fue realizada por Ma. Eugenia Grau y Verónica Panella. A propósito de su curaduría, en entrevista de prensa, Grau señala que hoy existen más investigaciones sobre la artista, y conjetura que es porque existe a nivel social una mayor reivindicación de la mujer (García, 2020); y Panella señala que no es natural considerar a una mujer artista como referente en su genealogía de artistas, acotando que la única forma en que una mujer entra al museo es desnuda, haciendo referencia a las declaraciones del grupo de artistas feministas de Nueva York Guerrilla Girls (Prieto, 2020).

En una lectura exploratoria de la crítica que circula por medios digitales sobre la artista a propósito de dicha exhibición (Di Maggio, 2020; García, 2020; Souza, 2020; Prieto, 2020), y también de la crítica de las exposiciones realizadas en vida de la artista en medios gráficos locales y regionales (*La Pluma, La voz del Sur, Atlántida, Sintonía, Mundo Uruguayo, El Bien Público*), y de otros documentos compilados en el sitio web de Anáforas,² la artista es presentada marcando ciertos aspectos. El primero es su condición de mujer en un mundo del arte dominado por hombres y en una sociedad de impronta paternalista; el segundo es que es hija de un expresidente, pues su padre, Feliciano Viera fue presidente entre 1915 y 1919; el tercero es su sordera, que es un hecho asociado posiblemente a una meningitis de infancia; y el cuarto es el hecho de ser discípula del artista Guillermo Laborde, un destacado artista de la llamada Escuela de Montevideo, antes mencionada, cultor del planismo en pintura.

Por parte de ella no se conserva más que un álbum con recortes de sus exposiciones; su vida personal se reconstruye a través de los recuerdos familiares porque no se dispone información sobre su vida amorosa; solo existe información sobre su relación con una hermana que oficiaba de acompañante en sus viajes y con la que mantenía un estrecho vínculo, su relación con la madre que era una mujer estricta y de rutinas, con el crítico Luis Pombo y con sus maestros de arte.

En este sentido, las curadoras Grau y Panella remarcan el sentido de lo insondable en la artista, pero, a la vez, su tenacidad mostrada en la cantidad de obra que cuenta el acervo del Museo Nacional de Artes Visuales: 1001 obras (pinturas al óleo, xilografías, pasteles, etcétera). La lectura de algunas de las entrevistas realizadas a las curadoras que circulan por internet nos lleva a pensar que la asimetría entre la falta de documentos personales que expresaran las vivencias de la artista y la abundancia de obra acumulada en el acervo del museo intensifica el sentido de lo insondable.

No deja de ser llamativo, si bien puede ser un lugar común, el nombre de la artista que nos remite etimológicamente a la piedra, lo pétreo; metafóricamente nos traslada también a lo insondable, por su dureza, pero también a lo resistente en el tiempo.

Lo que no es llamativo, en el contexto social local, si bien hoy puede ser un lugar común, es que como mujer (¿de su tiempo?) se encuentre

2 Anáforas es un proyecto de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República, cuya responsable es la Profa. Lisa Block de Behar. Apunta a conservar y difundir, en forma digital, obras impresas del acervo cultural nacional, así como otros materiales de carácter documental.

nombrada asociada al padre (que además fuera presidente y dirigente colorado que tuvo diferencias con José Batlle y Ordóñez) y al maestro del Círculo de Bellas Artes, Guillermo Laborde. Asimismo, consideramos que remarcar su sordera, y sus orígenes (no confirmados) en una enfermedad grave, también nos lleva a considerar un intento de situar a la artista desde el tono dramático de la incapacidad, si bien, como es sabido, la sordera en aquel tiempo era un obstáculo para el desarrollo social del sujeto, como lo señala Oviedo (2007) con respecto a las dificultades de Petrona Viera para comunicarse, a pesar de haber tenido una maestra particular especializada que enseñaba a sordos.

El recreo

El MNAV ha publicado un catálogo de la muestra de las curadoras antes mencionadas con algunas de las obras expuestas (MNAV, 2020). Es notable cómo la artista capta a los niños jugando, en tiempo del recreo; según cuentan, ella iba a las escuelas para observarlos en el recreo y participaba de sus juegos.

En un intento de agrupamiento temático, observamos que lo que nos muestra mayoritariamente el catálogo son niños jugando en rondas u otros juegos colectivos reconocibles, o en juegos colectivos de competencia, o agrupados en un sitio (del recreo); niños de a dos caminando abrazados, de espaldas al espectador; niños de a dos mirando por la ventana, que expresa desánimo o tristeza.

La pintura llamada *Niñas* (MNAV, 2000, p. 27), pintada cerca de 1922 en óleo sobre tela, de tamaño medio (114 x 105 cm), nos muestra a dos niñas con sus túnicas. Se ve un portafolio. Están sentadas en un escalón (agregamos que están con las piernas juntas y, según la sentencia, «como se sientan las niñas bien educadas») compartiendo la vista de un cuaderno.

Entre las resonancias que hoy encontramos de esta escena, que nos reenvía a lo que se puede observar en las calles montevideanas, podemos señalar que el cuaderno se cambió por la ceibalita, el *laptop* personal que el niño usa para sus estudios; y quizás otra diferencia es que se pueden ver niños solos, con o sin túnica, sentados correctamente o incorrectamente en las veredas, cerca de una red de internet, viendo (inmersos) la pantalla de la *laptop*.

Y revisando estas imágenes nos preguntamos: ¿qué es lo que nos hace mirar la artista al captar las escenas cotidianas de niños en la escuela? Y también: ¿es posible captar cómo esto repercute en cada

uno de nosotros, como sujetos inacabados y deseantes? ¿Cómo actualizamos las infancias presentes?, ¿qué nos deja actualizar esta producción artística sobre un tema de relevancia social y que genera repercusiones afectivas?

Ahora bien, en un ejercicio para ver qué era lo que señalan los críticos sobre las escenas infantiles nos encontramos con sus repercusiones. Se trata del estudio de la crítica que se obtuvo de una búsqueda por internet, especialmente a través de la web Anáfora, que dispone de forma libre el acceso a material de prensa en función a los autores nacionales, y de las entrevistas que se han realizado a las curadoras de la exposición artística de la obra de Petrona Viera.

Ordenado en una línea de tiempo, pero colocando el centro en el orden discursivo, encontramos que en el artículo de Restone (1939) se señala el gran ballet de la infancia perdida, el mundo de la fábula y el ensueño, mientras que, en el mismo año, Pinto (1939), más dramáticamente, ve allí a los niños «no vencidos por la maldad de una sociedad bestial» y enmarca su relato en los estragos de la Segunda Guerra Mundial. Un año después Kemp (1940) subraya la ingenuidad, el candor y la inocencia; mientras que hoy se señala lo secreto y dramático de las escenas, incluso la intranquilidad que suscita al centrar la atención sobre qué estarán diciéndose los niños, como señalan Pannella y Grau (García, 2020), y que nos lleva a encontrarnos con cierto aspecto asociado con lo siniestro.

De este modo, arribamos a que, desde esta perspectiva discursiva, la mirada de la artista nos acerca a los adultos estos aspectos de la infancia para el adulto, que se pueden recuperar (y producir) según el contexto epocal, como lugar de la idealización de la infancia, lugar de lo vulnerable en la sociedad, lugar de la ingenuidad, lugar de lo siniestro.

Reflexiones finales

En el recorrido que nos propusimos incursionar en los métodos visuales, en el que partimos de la noción de *mirada* desde la articulación de lo que Petrona Viera señala como condición del artista y de la investigación clínica lacaniana de los años 60, fuimos en busca de los enunciados discursivos que nos permitieran ubicar la producción artística como un método visual, y rever de qué manera aporta el arte al campo de las ciencias sociales y humanas.

En el trayecto surgieron preguntas que nos fueron guiando en esta exploración, e integramos la repercusión afectiva de la crítica artística con la reflexión social sobre la infancia en el ámbito escolar, actualizando la temática que permite que la obra artística sea utilizada como material empírico del análisis discursivo.

Y del análisis discursivo de las repercusiones de los críticos sobre las escenas dichas y las entrevistas a las curadoras surgieron lugares que se hicieron visibles de la temática de la infancia escolar para el adulto, que consideramos énfasis que se resaltan en función a las vicisitudes del contexto social: el lugar de la idealización, el de la vulnerabilidad, el de la ingenuidad y el de lo siniestro.

Nos queda pendiente seguir ahondando en este estudio y en los lugares de la mirada sobre la infancia escolar local que hizo visible el método visual basado en la producción artística.

Fuentes documentales

- GARCÍA, L. (2 de marzo de 2020). Premio a la tenacidad de Petrona Viera. *Galería*. <https://galeria.montevideo.com.uy/Revista-Galeria/Premio-a-la-tenacidad-de-Petrona-Viera-uc745307>
- KEMP, M. (7 de agosto de 1940). Sintonía. *Sintonía*, (375). http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/petrona_viera/sobre_viera/sintonia_maximo_kemp.pdf
- MNAV (2020). *PETRONA VIERA - El hacer insondable* [catálogo de la exposición de la muestra que se exhibió del 20 de febrero al 1.º de noviembre de 2020. Textos en español e inglés de la vicepresidenta de la República, Beatriz Argimón; el ministro de Educación y Cultura, Pablo da Silveira; el director del Museo Nacional de Artes Visuales, Enrique Aguerre, y las curadoras de la exposición, Verónica Panella y María Eugenia Grau. Montevideo, 2020, 264 páginas]. <http://mnav.gub.uy/m.php?c=107>
- OVIDIO, A. (2007). *Petrona Viera, pintora sorda uruguaya (1895-1960)*. <https://cultura-sorda.org/petrona-viera/>

- PINTO, E. (agosto-setiembre de 1939). Petrona Viera. La función social. *Aiape*. http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/petrona_viera/sobre_viera/ernesto_pinto_aiape.pdf
- PRIETO, A. (6 de marzo de 2020). *El hacer insondable, la muestra que reivindica el poder transgresor de Petrona Viera*. <https://www.montevideo.com.uy/Tiempo-libre/-El-hacer-insondable--la-muestra-que-reivindica-el-poder-transgresor-de-Petrona-Viera-uc746175>
- RESTONE (19 de agosto de 1939). La pintura de Petrona Viera. *El Bien Público*. de:http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/petrona_viera/sobre_viera/el_bien_publico_1939.pdf
- SOBREMONTE, C. (1940, setiembre). Entrevista a Petrona Viera. *Atlántida*. http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/petrona_viera/sobre_viera/entrevista_petrona_viera.pdf
- SOUZA, R. (8 de marzo de 2020). Conocer a Petrona Viera a través de su obra: un recorrido para «El hacer insondable». *El País*. <https://www.elpais.com.uy/domingo/conocer-petrona-viera-traves-obra-recorrido-insondable.html>

Referencias bibliográficas

- BANKS, M. (2010). Los datos visuales en investigación cualitativa. Ed. Morata.
- BOTTERO, M., Haber, A., Loustanaou, F., Patrone, V., y Pereda, R. (2006). *Petrona Viera*. Comisión de amigos del Museo Zorrilla.
- DI MAGGIO, N. (2013). *Artes visuales en Uruguay: diccionario crítico*. Zonalibro.
- FILINICH, M. I. (1998). *Enunciación*. Eudeba.
- LACAN, J. [1964] (2017). *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós.
- PASTORINO, M. (2002). Museo archivo histórico municipal (MAHM): un ejemplo local. En IENBA (2002). *Los productos del arte: su circulación, exhibición, conservación y restauración*. IENBA.
- PELUFFO, G. (2015). *Historia de la pintura en Uruguay: el imaginario nacional-regional 1830-1930*. Eds. Banda Oriental.
- PEREDA, R. (1987). *El planismo y Petrona Viera*. Ed. Galería Latina.
- SANGUINETTI, E. (2014). *Petrona Viera*. Editorial Sudamericana.
- ZAPIOLA, M. (2018). Estado e infancia en Argentina: reflexiones sobre un recorrido historiográfico. En L. Lionetti (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.



El lugar ideal. Magalí Pastorino



El lugar de la ingenuidad, Magalí Pastorino.



El lugar de lo siniestro, Magalí Pastorino.

LOS AUTORES

VIRGINIA MÓRTOLA

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar), máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil (Universidad Autónoma de Barcelona), psicoanalista. Miembro del grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje y psicoanálisis» (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje [DEYA] del Instituto de Educación, FHCE, Udelar). Docente a cargo del curso de literatura infantil en la formación de Educación Inicial de la Universidad Católica de Montevideo. Coordinadora de talleres de expresión escrita para docentes en diversos proyectos de Plan Ceibal y en instituciones educativas, y del taller de escritura para niños y niñas Bosque de historias en Espacio Hiedra. Es columnista de literatura infantil y juvenil en *No Toquen Nada*, Emisora del Sol, y en el portal de Escaramuza. Es escritora de libros sobre literatura infantil y ha obtenido varios premios nacionales sobre dichos productos.
virginiamortola@gmail.com

ANA MARÍA FERNÁNDEZ CARABALLO

Doctora por la Universidad Complutense de Madrid, magíster en Psicología y Educación, licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de la República [Udelar]) y licenciada en Lingüística (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Udelar). Profesora titular en el Instituto de Psicología Clínica ([IPC], Facultad de Psicología, Udelar) y en el Departamento de Educación y Aprendizaje ([DEYA] del Instituto de Educación, FHCE, Udelar). Directora del grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje, psicoanálisis (EEAP) de la línea «Infancias, pedagogías, arte y saberes *psi* en el Uruguay» y del proyecto «Concepción del psicoanálisis con niños en el Uruguay» (IPC, Centro de Investigación Clínica en Psicología, Facultad de Psicología [CIC-P], Udelar). Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Psicoanalista, miembro de la Ecole Lacanienne de Psychanalyse.
amfernandezcaraballo@gmail.com

CAMILO RODRÍGUEZ ANTÚNEZ

Licenciado en Educación Física (ISEF-Udelar), Magíster en Enseñanza Universitaria (Maestría en Enseñanza Universitaria CSE-FHCE-Udelar), docente efectivo grado 2 del Departamento de Educación Física, Tiempo Libre y Ocio (ISEF-Udelar). Actualmente integra dos grupos de investigación inscriptos en la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Udelar: «Cuerpo, educación y enseñanza», dirigido por los/as doctores Raumar Rodríguez Giménez y Cecilia Seré Quintero, y el grupo «Educación, sociedad y tiempo libre», dirigido por las Mgs. Karen Kühlsen Beca e Inés Scarlato. En el marco del trabajo en estas dos líneas de investigación, en la actualidad integra el proyecto I+D, aprobado por la CSIC-Udelar denominado «Juego y juguetes del Uruguay», a cargo de las profesoras adjuntas Cecilia Seré Quintero y Karen Kühlsen.
camilo.rodriguez.ur206@gmail.com

IAEL ACHER

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar). Miembro del grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje, psicoanálisis» (DEYA-Instituto de Educación, FHCE, Udelar).
acher.iael@gmail.com

MARÍA PAULA GAUNA ZAPATA

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar), maestranda en Psicología Clínica (Facultad de Psicología, Udelar). Miembro del grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje y psicoanálisis» (DEYA-Instituto de Educación, FHCE, Udelar). Miembro del proyecto «Formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay» (FCPU, Instituto de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Udelar). Coordinadora del proyecto «Continuidad educativa para personas con discapacidad intelectual (2015-2016)» en el Consejo de Capacitación Profesional (COCAP), a pedido de la Comisión para la Continuidad Educativa y Socio-profesional para la Discapacidad, integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Enseñanza (ANEP) y el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop). Consultora para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para los siguientes proyectos: «Atención educativa de personas con discapacidad» y «Espacio de diálogo para la educación en contexto de encierro (2017-2018)». Coordinadora del programa Projoven (2013-2017) de Inefop.
pau.gauna@gmail.com

ROSSINA YULIANI

Licenciada en Psicología, maestranda en Psicología Clínica (Udelar). Docente del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano (Facultad de Psicología, Udelar) e integrante del grupo de investigación «Formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay (FCPU)» (Instituto de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Udelar).

rossina.yuliani@gmail.com

FLORENCIA RIGAUD

Licenciada en Psicología (Udelar). Integrante del grupo de investigación «Formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay (FCPU)» (Instituto de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Udelar).

florigaud95@gmail.com

LUCAS CABRERA

Licenciado en Psicología, maestrando en Psicología Clínica (Udelar). Integrante del grupo de investigación «Formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay (FCPU)» (Instituto de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Udelar).

lucas.cab.rod13@gmail.com

MARÍA GABRIELA DONYA

Licenciada en Psicología, maestranda en Psicología Clínica (Udelar). Becaria de Iniciación a la Investigación (CSIC-Udelar) e integrante del grupo de investigación «Formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay (FCPU)» (Instituto de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Udelar).

mgdonya@gmail.com

GIMENA HERNÁNDEZ

Licenciada en Psicología (Udelar). Integrante del grupo de investigación «Formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay (FCPU)» (Instituto de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Udelar).

gimenahernandezartasco@gmail.com

GONZALO GRAU PÉREZ

Licenciado en Psicología y magíster en Psicología Clínica (Udelar). Docente del Instituto de Psicología Clínica (Facultad de Psicología, Udelar) e integrante del grupo de investigación «Formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay (FCPU)» (Instituto de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Udelar). Coordinó el grupo de trabajo sobre psicoanálisis en el marco del proyecto I+D «Constitución de las prácticas psicoterapéuticas en el Uruguay: acción psicoterapéutica, transformación subjetiva y social (1930-1960)», cuyo responsable es el Prof. Agdo. Dr. Guillermo Milán.
gongrau@gmail.com

AGUSTINA CRAVIOTTO-CORBELLINI

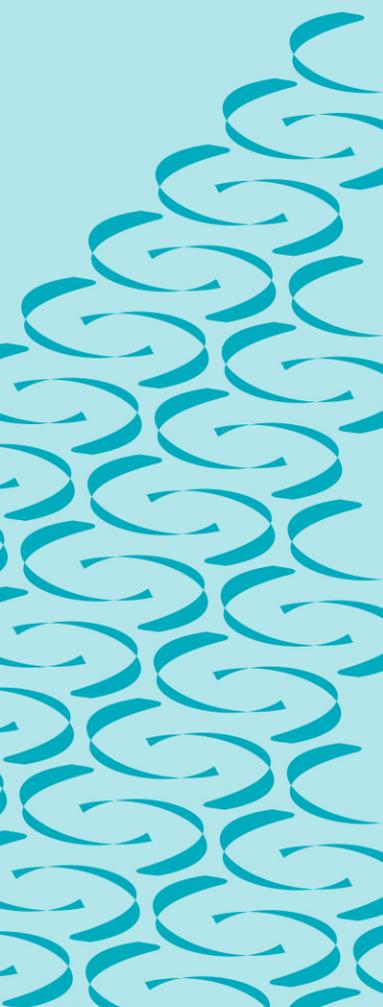
Es licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, Universidad de la República); licenciada en Educación Física (ISEF, Udelar); magíster en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA); doctoranda en Lingüística en el Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Es profesora adjunta del Instituto Superior de Educación Física (ISEF, Udelar). Integra el Centro de Pesquisa Outrarte, IEL-UNI-CAMP, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) y es miembro del grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje y psicoanálisis» del Instituto de Educación (FHCE, Udelar) y del grupo «Formación de la clínica psicoanalítica del Uruguay» (Facultad de Psicología, Udelar).
agustinacraviotto@gmail.com

VERÓNICA PATRICIA MOLINA CABRERA

Licenciada en Psicología y maestranda en Psicología y Educación (Facultad de Psicología, Udelar). Psicoanalista. Miembro del grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, Aprendizaje y psicoanálisis» del Instituto de Educación (DEYA-Instituto de Educación, FHCE, Udelar). Integrante de la Mesa Ejecutiva de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay y miembro de la Red Lacaniana de Psicoanálisis.
veromolina2122@gmail.com

MAGALÍ PASTORINO

Licenciada en Artes Plásticas y Visuales y en Psicología (Udelar); magíster en Psicología y Educación (Udelar) y doctoranda en Educación (Udelar). Es profesora adjunta del Primer Período de Estudios del Departamento de las Estéticas en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (Facultad de Artes, Udelar). Su línea de investigación se constituye en el cruce de campos de la enseñanza artística universitaria, las prácticas estético-artísticas y la subjetivación.
magalipastorino@gmail.com



SD

ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD

La temática de este libro fue definida en los cursos «Dificultades ante el Aprendizaje» (2019 y 2020) y se fortaleció con las investigaciones realizadas en los proyectos «Infancias, pedagogías y saberes *psi*» y «Concepción del psicoanálisis con niños en el Uruguay», inscriptos en el DEYA del I.E. (FHCE) y en el Instituto de Psicología Clínica y CIC-P (Facultad de Psicología). Dichas investigaciones se basaron en análisis de documentos que resultaron de un corpus constituido por varias fuentes documentales que abarcan la primera mitad del siglo xx en el Uruguay. El estudio se dividió en tres secciones: *Infancias y pedagogías*, *Infancias y saberes psi* e *Infancias desde el arte*. En esta segunda parte se presenta la sección *Infancias y saberes psi* y un sector de la sección *infancias desde el arte*.

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN



ISBN: 978-9974-0-1990-4



9 789974 019904